EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O EDUCADOR SOCIAL

atuação no desenvolvimento de projetos sociais

Maria da Glória Gohn

educação

1 questões da nossa época

CORTEZ EDITORA

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O EDUCADOR SOCIAL

Atuação no Desenvolvimento de Projetos Sociais

Questões da Nossa Época

Volume 1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro , SP, Brasil)

Gohn, Maria da Glória

Educação não formal e o educador social [livro eletrônico] : atuação no desenvolvimento de projetos sociais / Maria da Glória Gohn. -- 1. ed. -- São Paulo : Cortez, 2013. -- (Coleções questões da nossa época ; v. 1)

960 kb ; e-PUB.

ISBN 978-85-249-2123-0

1. Educação não formal 2. Educação social 3. Educadores - Formação 4. Política social I. Título. II. Série.

13-09552 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação não-formal e educação social : Educação 370.1

Maria da Glória Gohn

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O EDUCADOR SOCIAL

Atuação no Desenvolvimento de Projetos Sociais

CORTEZ EDITORA

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O EDUCADOR SOCIAL
Maria da Glória Gohn

Capa: aeroestúdio
Preparação de originais: Ana Paula Luccisano
Revisão: Maria de Lourdes de Almeida
Composição: Linea Editora Ltda.
Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales
Conversão para ebook: Freitas Bastos

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e do editor.

© 2010 by Autor

Direitos para esta edição
CORTEZ EDITORA
Rua Monte Alegre, 1074 — Perdizes
05014-001 — São Paulo-SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
E-mail: cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Publicado no Brasil — maio de 2014

Sumário

Apresentação

PARTE I
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: CONCEITO, CAMPO E O EDUCADOR SOCIAL

1. Trajetória do termo educação não formal na literatura
2. Educação não formal no universo das práticas educativas
3. A educação não formal propriamente dita: conceito e diferenciação
4. O campo e as demandas da educação não formal
5. Aprendizagens e saberes na educação não formal
6. Algumas características da educação não formal: metas, lacunas e metodologias
7. A pesquisa na área da educação não formal
8. A educação não formal e o educador social
9. A emancipação sociopolítica dos excluídos via a educação não formal

PARTE II
A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM AÇÃO

1. Aprendizagens na participação social
2. Movimentos sociais
3. Movimentos sociais e educação
4. Projetos sociais e associativismo no Brasil
5. Os projetos sociais no Programa Rumos: educação, cultura e arte
6. Considerações analíticas sobre os projetos sociais

Conclusões
Referências bibliográficas e indicações de leitura

Textos Complementares
- Coleção Questões da Nossa Época
- Sobre a Autora
- Sobre a Obra

Apresentação

Este livro destaca um campo específico de manifestação e desenvolvimento da educação na sociedade o qual configura uma área de práticas educativas específicas, aqui denominadas como Educação Não Formal. Trata-se de um campo que, na atualidade, domina a cena do associativismo brasileiro, cria cenários e paisagens urbanas específicas por meio de *ações sociais* nas cidades brasileiras. Essas ações usualmente não são vistas ou tratadas como objeto de estudo na área da educação.

Objetiva-se examinar, inicialmente, a natureza, o sentido e o significado da educação não formal, do ponto de vista de seu estatuto científico, como forma produtora de saber. Parte-se das diferentes concepções que têm sido dadas à categoria "educação não formal". Busca-se sua especificidade e diferenciação em relação a outras nomenclaturas similares. O livro objetiva caracterizar também, no campo da educação não formal, o perfil e o papel do profissional que atua neste campo — aqui denominado Educador(a) Social. Indaga-se sobre as principais práticas desenvolvidas pelos educadores, e as ações coletivas geradas com a finalidade de atingir nosso objetivo central: caracterizar o processo de conhecimento nas ações coletivas de educação não formal, qualificando sua natureza. Investigar sobre o caráter educativo dessas ações, seu sentido e significado, indagando sobre seu caráter emancipatório, ou integracionista/conservador, são objetivos deste livro. Tipos ou exemplos dessas ações coletivas serão analisados na segunda parte deste livro, muitas delas são desenvolvidas sob a bandeira de "Projetos Sociais" que objetivam a "inclusão social" de seus participantes.

O debate acadêmico levado a efeito a partir dos anos 1990 sobre a

"crise da modernidade" trouxe à tona a questão da racionalidade e o questionamento da racionalidade científica como a única legítima. Trouxe à tona também novos campos de produção de conhecimento e áreas de saberes que estavam invisíveis ou não eram tratadas como conhecimento ou saberes educativos — recobertas de práticas pedagógicas e processos educativos. Outras dimensões da realidade social, igualmente produtoras de saberes, vieram à tona, tais como as que advêm do mundo das artes, do "mundo feminino" das mulheres, do corpo das pessoas, das religiões e seitas, da cultura popular, das aprendizagens cotidianas por meio da educação não formal. E estas outras racionalidades estão, predominantemente, presentes nos trabalhos desenvolvidos no campo da educação não formal, junto a centenas ou milhares de pessoas que participam de projetos sociais comunitários. Hardt e Negri (2005) chamam a atenção para a rede de singularidades que produzem a riqueza social de forma colaborativa em inúmeras ações e projetos coletivos. Ou seja, há "multidões" de pessoas participando dos processos de trabalho social que são simplesmente invisíveis nos textos e análises mais usuais da atualidade na área da educação e outras afins.

Parte I

Educação Não Formal: Conceito, Campo e o Educador Social

1. Trajetória do termo educação não formal na literatura

Em 1999 publiquei meu primeiro livro sobre educação não formal pela Editora Cortez. Ele foi uma versão ampliada de um artigo publicado em 1998 na revista *Ensaio,* sobre Políticas Públicas, da Fundação Cesgranrio — o qual já havia sido publicado preliminarmente na revista *Cidadania Textos*, do Gemdec, da Faculdade de Educação da Unicamp. O artigo teve repercussão no meio acadêmico e se chamava: "Educação Não Formal — um novo campo de atuação". É interessante resgatar dois fatos que foram importantes para a escolha da categoria educação não formal nestes textos. Primeiro: desde os anos 1980 eu trabalhava com o pressuposto de que os movimentos sociais e outras práticas associativas coletivas tinham um caráter educativo, para seus participantes, para aqueles que eram alvo dos protestos e demandas e para a sociedade em geral. Mas eu não havia ainda conseguido exemplificar bem este caráter por meio de uma categoria analítica. A construção da categoria educação não formal para exemplificar o processo de aprendizagens e a construção de saberes foi a luz na escuridão. Segundo, a categoria educação não formal foi sendo construída em textos na minha produção sob forte influência de vivências práticas. Eu não havia pesquisado ainda sobre esta categoria na produção acadêmica, o que veio a ocorrer logo a seguir. Inicialmente busquei nomear o processo educativo que tratava da

aprendizagem no interior dos movimentos sociais, tentando diferenciá-lo não apenas da educação formal — escolar —, mas também da educação popular relacionada com os processos de alfabetização de adultos, sob modalidades alternativas. Em terceiro lugar: a publicação do livro citado, *Educação não formal e cultura política*, pela Cortez, foi simultânea à introdução da disciplina Educação Não Formal na graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e este fato demarca um novo campo/área do conhecimento que se institucionalizou nos cursos de Educação e/ou Pedagogia. Na ocasião, houve uma revisão curricular no curso de Pedagogia da Unicamp, participei dos debates e defendi a inclusão e a elaboração da nova disciplina. Tive a satisfação de escrever sua ementa, depois debatida com outros colegas. A disciplina que existia antes era educação extraescolar (voltada para o estudo das "creches", ou educação infantil). A reformulação serviu de base, posteriormente, para a introdução da disciplina em outras universidades (cheguei a assessorar outras universidades que também fizeram reformulações na Faculdade de Pedagogia, tomando a Unicamp como modelo). No ano seguinte a disciplina foi introduzida na Pós-graduação da FE/Unicamp, como disciplina nova. Posteriormente a disciplina tornou-se obrigatória no ensino da graduação. Ainda no final dos anos 1990 surgem as primeiras teses e dissertações de orientandos meus usando o termo. Naquela época, gravei um vídeo no Programa da Rede Vida coordenado por Mario Sérgio Cortella, produzido pela Edições Loyola, sobre "Educação Não Formal".

Na atualidade, a disciplina Educação Não Formal compõe a grade curricular da maioria dos cursos de Educação ou Pedagogia, também nas faculdades e universidades particulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, abriu caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais ao definir a educação como aquela que abrange "processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (art. 1º, LDBEN, 1996) o termo foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

em 2003, o qual tive a oportunidade de assessorar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura, de 2006, também assinala a importância e a necessidade de formar educadores para atuarem também nos espaços não escolares. Estudos da Fundação Carlos Chagas de 2008 revelaram que a presença de disciplinas voltadas para o ensino específico com enfoque em contextos não escolares ainda é pequena (FCC, 2008).

Quando escrevi o livro *Educação não formal e cultura política*, ao pesquisar a literatura a respeito, o que encontrei publicado em português foi: um livro de Carlos Alberto Torres (1992), o qual o não formal eram processos alternativos de alfabetização; alguns textos da Unesco igualmente utilizando a expressão como sinônimo de educação de adultos em processos alternativos, e um artigo na *Revista da SBPC*. A produção mais significativa advinha do exterior, um texto de Almerindo Janela, da Universidade do Minho, que demarcava a diferença entre o formal e o não formal (Janela, 1994). Aos poucos fui buscando outras referências internacionais na literatura. Descobri que o próprio John Dewey já usara a expressão no início do século XX. Cheguei a Jaume Trilla, com livros bastante conhecidos desde os anos 1980 (*La educación fuera de la escuela*, 1985). Trilla registra que Montesquieu, no século XVIII, já estabelecera a divisão do campo da educação em três áreas: a educação que recebemos dos pais (para nós a informal), a educação que se recebe dos mestres nas escolas (a formal) e a educação do mundo (para nós, parte da educação não formal, advinda da experiência). Trilla irá falar numa quarta forma, diferente da educação advinda do mundo. A Conferência Mundial pela educação realizada na Tailândia, no início da década de 1990, também mencionava processos educativos fora da escola.

Atribui-se a P. H. Coombs (1968) o reconhecimento e a popularização da concepção de outras formas e meios educacionais desenvolvidos fora da escola, com objetivos educacionais. Inicialmente ele não diferenciava a educação informal da não formal — usava-as simultaneamente. Posteriormente, Coombs, junto com Ahmed, ampliaram o campo educacional para três modalidades e

eles as diferenciam em: formal, não formal e a informal (Coombs e Ahmed, 1974). J. Trilla afirma que desde 1975 a terminologia "educação não formal" ampliou-se no plano internacional e tornou-se usual na linguagem pedagógica. Ele diz que ela "consta nas obras de referência da pedagogia e das ciências da educação (tesauros, dicionários, enciclopédias), dispõe de abundante bibliografia que não para de crescer, é utilizada na denominação de organismos oficiais, existem disciplinas acadêmicas com esse nome no campo da formação de educadores etc." (Trilla, 2008, p. 33).

O uso da expressão se espalha nos anos 2000. ONGs, entidades como Sesc, Senac, Itaú Cultural, Programas Educativos e outros passam a utilizá-la no campo da atuação junto a comunidades variadas, principalmente associada à promoção da cidadania, inclusão social etc. A partir dos anos 2000 algumas dissertações, teses e livros vieram à luz sobre o tema da educação não formal, tais como os livros organizados por Von Simson (2001), e Elie Ghanem, Jaune Trilla e Valéria Arantes Amorim (2008). Em 2006 publiquei novo artigo a para revista *Ensaio* (Gohn, 2006) e publiquei o livro *Não fronteiras: universos da educação não formal* (2007) pelo Instituto Itaú Cultural, em que analisei 222 projetos sociais que concorreram no Projeto Rumos Educação, Arte e Cultura de 2006/2007. Desenvolvi uma metodologia específica para a análise qualitativa dos dados. Na segunda parte deste livro, ora apresentado, faremos uma síntese daquelas análises.

No exterior, na atualidade, temos publicações na França, Alemanha e Espanha, quase todas sob a denominação de educação social, no campo da Pedagogia Social. Na América Latina, o Chile também apresenta publicações a respeito da educação não formal, talvez dada a influência da oficina da Unesco para a educação sediada naquele país.

Mariano Enguita, sem usar o termo educação não formal, oferece-nos uma panorâmica sobre a importância atual das aprendizagens, saberes e conhecimentos existentes fora das escolas, no seu entorno. Ao analisar a sociedade atual, Enguita denomina-a como sociedade transformacional — dada a vertiginosa realidade intrageracional das mudanças sociais. Ele assinala que temos que pensar essa nova

realidade em termos de cooperação entre os centros de ensino e o seu entorno, criando uma relação denominada "escola-rede". Segundo Enguita, esta abordagem ultrapassa as visões que veem a escola encapsulada em si mesma, para uma outra visão em que o desafio intelectual é pensar em centros educativos como pontos de intersecção de outras redes que reforçam seu sentido público. Intersecção com projetos sociais capazes de mobilizar a cooperação entre centros de ensino e outros agentes presentes em seu entorno. Ou seja, o que denominamos como aprendizagens e saberes produzidos por instituições, associações, movimentos etc., via a educação não formal, são o foco de destaque de Enguita — o entorno da escola. Vale a pena destacar um trecho de suas análises porque elas contribuem para a relevância dos processos educativos não formais que este livro aborda. Diz Enguita (2009) "a aceleração da mudança social rompe com as velhas coordenadas espaço-tempo do ensino aprendizagem. [...] Já não há uma clara divisão entre os que criam o conhecimento e os que os transmitem. [...] Toda mudança social que a escola não pode seguir a reproduzir por si só está aí, nos entes sociais do entorno com os quais terá de aprender a trabalhar em redes de cooperação de estrutura e duração variável. [....].Esta difusão e presença do conhecimento fora das instituições dedicadas exclusiva a criação e transmissão pode também ser considerada como uma característica da sociedade informacional. [...] onde o conhecimento está em redes. [...]. No que concerne à educação, isto implica que os conhecimentos necessários para o processo já não são mais monopólio da instituição escolar nem da profissão docente. Qualquer iniciativa precisa da cooperação, em configurações de geometria variável, com pessoas, grupos e organizações do entorno que possuem certos tipos de informação e de conhecimento em uma medida inalcançável para a escola e o professorado". (Enguita, 2009: 23-25-26-28)

2. Educação não formal no universo das práticas educativas

Acreditamos que propostas se fazem com ideias e fundamentos; por isso, dedicamos à primeira parte do texto a qualificação e a diferenciação de um conceito que tem centralidade no tema que estamos discutindo, qual seja: a importância da educação não formal.

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Por isso trabalhamos com um conceito amplo de educação que envolve campos diferenciados, da educação formal, informal e não formal. Muitos autores trabalham apenas com um dualismo: formal ou informal. Consideramos que o não formal é profundamente diferente do informal, tem campo próprio, e é a novidade a ser tratada, na pesquisa empírica e no trabalho teórico-acadêmico voltado para a produção de conhecimento. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes três conceitos.

Em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escola, religião, clube etc.). A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Os indivíduos pertencem àqueles espaços segundo determinações de origem, raça/etnia, religião etc. São valores que formam as culturas de pertencimentos nativas dos indivíduos. Contrariamente, a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado.

O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm

intencionalidades e propostas. Vamos tentar demarcar melhor essas diferenças por meio de uma série de questões, que são aparentemente muito simples, mas nem por isso simplificadora da realidade, a saber:

Quem é o educador em cada campo de educação que estamos tratando? Em cada campo, quem educa ou é o agente do processo de construção do saber?

Na educação formal sabemos que os educadores são fundamentalmente os professores, embora as ações de todos(as) os(as) profissionais que atuam na escola têm caráter educativo por seu sentido e significado. Na educação não formal, há a figura do educador social mas o grande educador é o "outro", aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc.

Onde se educa? Qual é o espaço físico territorial onde transcorrem os atos e os processos educativos?

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação informal tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc. Há aspectos de uma certa naturalização desses espaços porque muitos deles não são escolhas dos indivíduos — são dados pelos seus pertencimentos culturais.

Como se educa? Em que situação, em qual contexto?

A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras, legislações e padrões comportamentais definidos previamente. Perfil do corpo docente e metodologias de trabalho são previamente normatizados. A não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, em seu processo de experiência e socialização, pertencimentos adquiridos pelo ato da escolha em dados processos ou ações coletivas. Há na educação não formal uma *intencionalidade na ação*, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. Os saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e de origem dos indivíduos.

Qual a finalidade ou objetivos de cada um dos campos de educação assinalados?

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, regulamentados e normatizados por leis, dentre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Segundo a LDBEN de 1996, a escola objetiva formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos em que os componentes herança e naturalização estão presentes. A educação não formal, ao contrário, não é herdada, é adquirida. Ela capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que

circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori,* eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que participam. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc.

Quais são os principais atributos de cada uma das modalidades educativas que estamos diferenciando?

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado. Requer a normatização das formas de organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, tempos de progressão, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento. A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiências anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. A educação não formal tem outros atributos: ela não é organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma sua cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não formal na atualidade); ela pode colaborar para o desenvolvimento e fortalecimento do grupo, criando o que alguns analistas denominam o capital social de um grupo. Prefiro denominá-lo acervo sociocultural e político, pois a força e o potencial de atuação do grupo depende da qualidade deste acervo, como foi construído, que experiências o constituiu, quem foram os agentes socioculturais e políticos que participaram do processo, qual sua

cultura política, que projetos tinham ou desenvolveram. Não gosto de utilizar o termo *empowerment* ou "empoderamento", dado seu desgaste e uso instrumental e estratégico por ONGs e instituições interessadas somente em processos de "capacitação" dos indivíduos para o mercado de trabalho informal, para geração de renda em atividades do terceiro setor. Prefiro fundamentar a educação não formal em critérios da solidariedade e identificação de interesses comuns, parte do processo de construção da cidadania coletiva e pública do grupo.

Quais são os resultados esperados em cada campo assinalado?

Na educação formal espera-se, além da aprendizagem efetiva (que, infelizmente nem sempre ocorre), que haja uma certificação com a devida titulação que capacita os indivíduos a seguir para graus mais avançados. Na educação informal os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso esse que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente. A educação não formal poderá desenvolver, como resultados, uma série de processos, tais como:

— Consciência e organização de como agir em grupos coletivos.

— A construção e reconstrução de concepção(ões) de mundo e sobre o mundo.

— Contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade

— Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas o capacita para entrar no mercado de trabalho).

— Quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificadamente, como a autoestima); ou seja, dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais (como seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.).

— Os indivíduos adquirem conhecimentos a partir de sua própria

prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.

— Desenvolve a cultura política do grupo.

3. A educação não formal propriamente dita: conceito e diferenciação

Um dos grandes desafios da educação não formal tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é. Usualmente ela é definida pela negatividade — pelo que ela não é. Para chegar ao conceito que adotamos, vamos demarcar os sentidos e significados que lhe têm sido atribuído, e as polêmicas que têm gerado. Isso nos auxilia a separá-la de concepções equivocadas ou errôneas, segundo nosso ponto de vista.

A posição mais usual quando os textos se referem à educação não formal é a que expus anteriormente — contrapor a educação não formal à educação formal/escolar. Demarca-se que a educação não formal não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadores de titularidades. Difere da educação formal porque esta última possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. Segue esse caminho autores como Jaune Trilla (1996, 2008), pesquisador que passou a ser um referencial nos estudos sobre a educação não formal na década de 1990. Destaca-se que a educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um *currículo* definido *a priori*, quer quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhados.

Almerindo Janela (1989 e 2006) introduz a categoria **não escolar** como sinônimo de não formal. Entretanto ele alerta: "a justificação da educação não escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas políticos de ensino" (Afonso, 1989, p. 90). Cortella (2006, 2007) também adota essa mesma linha e vai além: para ele a educação não formal deveria articular-se com a formal, atuar complementarmente. Alguns autores que adotam a nomenclatura "não escolar" focalizam

como sujeitos principais das ações os alunos de uma escola — o processo educativo está centrado na oferta de atividades aos alunos no período não escolar.

É comum na mesma linha da abordagem anterior a acepção que define a educação não formal como sinônimo de **educação extraescolar**, destacando que ela ocorre fora de unidades de redes de escolas. Essa acepção simplesmente reconhece que há um processo educativo que extrapola os muros escolares, sem diferenciá-la de fato, demarcando seu campo e especificidade. Ela não é boa porque demarca uma barreira que separa os dois processos educativos pelos muros, por fatores e condicionalidades geográfico/espaciais, excluindo-se a possibilidade de articular no mesmo ambiente e cenário — nas escolas propriamente ditas — as duas formas. Certamente que a não escolar é mais ampla, extrapola os muros, mas ela pode penetrá-lo também. A escola não é território proibido às práticas educativas não formais, ao contrário, deveria incorporá-las.

Ainda no binômio formal/não formal, há autores como Brennan (1997) que caracterizam a educação não formal como um complemento, um espaço alternativo para os rebeldes e insubordinados da escola. Seria sinônimo de **educação alternativa**. A escola não saberia lidar com esses alunos, ou com jovens e adultos analfabetos, que nunca frequentaram uma escola e têm dificuldade para se adaptar a normas, rotinas, horários etc. Brennan cita ainda mais dois subtipos de educação não formal: como alternativa à educação formal no sentido de incorporar a cultura local, aprendizagens nativas. O projeto Escola da Família no meio rural pode ser citado como um exemplo. Um terceiro subtipo é a educação não formal apresentada como um suplemento. A ideia de novas necessidades geradas pela modernidade está por trás desta proposta. A suplementação atenderia a uma necessidade de atualização. Também não cremos que essa abordagem seja a mais adequada porque ela restringe o campo da educação não formal, coloca-a como um tampão, ou uma tábua de salvação para casos em que a escola não estaria dando conta de resolver os problemas. Acreditamos que processos e práticas educativas desenvolvidas no interior das escolas,

articuladas com redes de pertencimento territoriais locais, contribuam para a integração e formação daqueles jovens, vistos *a priori* como insubordinados e problemáticos. Sua rebeldia deve ter causas: socioeconômicas, psicológicas ou geradas pela falta de laços culturais de pertencimento. Não se trata de desajustes de personalidades. São problemas que a sociedade atual e as políticas existentes geraram. Portanto, é no âmbito do coletivo que as alternativas de soluções possíveis e seus encaminhamentos devem ser pensados e não na atuação individual, reprimindo, expulsando ou colocando estes jovens em programas que podem autossignificar, para eles, formas de punições e não formação para a cidadania.

A educação não formal já esteve associada a ideia de **Educação de Adultos** e à Educação de Jovens e Adolescentes — programas usualmente denominados como **EJA**. As práticas desenvolvidas voltam-se prioritariamente para a alfabetização, principalmente no caso de adultos. Nesta abordagem encontramos tanto as formas desenvolvidas pela Unesco, após a Segunda Guerra Mundial, como as propostas de Paulo Freire. Cumpre registrar que a Unesco também utilizou a expressão "educação não formal" para a educação de adultos (*vide* Sirvent et alii, 2006). Nesta linha, a educação associa-se diretamente ao aprendizado de conteúdos escolares, desenvolvidos por entidades de várias naturezas como associações, sindicatos, núcleos comunitários etc. O que difere da educação formal/escolar é o fato de se realizar em instituições diferentes das escolas e de utilizar métodos de ensino específicos.

A **Educação Popular** é uma outra modalidade que, até a atualidade, associa-se no imaginário de muitos pesquisadores com a educação não formal. Dado o fato de ela ter também uma intencionalidade, um projeto de formação dos indivíduos, como cidadãos, a educação não formal é vista como sinônimo daquela. Para nós há diferenças dadas, por exemplo, que a educação não formal não tem recorte de faixa social. Ao nominar uma modalidade como Popular, estou fazendo alusão à categoria povo — em sentido genérico ou específico — camadas desfavorecidas socioeconomicamente; ou estou contrapondo um dualismo — haveria uma educação popular e uma das elites ou classes e camadas

mais abastadas. Nos dois sentidos, estarei fazendo um recorte socioeconômico. E postulo, neste livro, que a educação não formal deve ser vista também pelo seu caráter universal, no sentido de abranger e abarcar todos os seres humanos, independentemente de classe social, idade, sexo, etnia, religião etc.

No campo da aprendizagem voltada para os indivíduos, numa perspectiva alternativa à escola, encontramos também a categoria **educação social**, utilizada por autores como Pérez (1999), no sentido de auxiliar e conectar com a categoria educação não formal. Diz o autor:

> a educação social é um conjunto fundamentado e sistematizado de práticas educativas não convencionais realizadas preferencialmente — ainda que não exclusivamente — no âmbito da educação não formal, orientadas para o desenvolvimento adequado e competente dos indivíduos, assim como para dar respostas a seus problemas e necessidades sociais.

Para Pérez, a educação social é uma possibilidade de dar respostas às novas necessidades educativas do mundo contemporâneo porque ela é menos rígida e sem formalismos. Esse autor inclui como campo da educação social/não formal o trabalho de educação com adultos, processos de formação para o trabalho, alguns tipos de programas educativos que incluem a animação sociocultural, como circo, teatro, representações de memórias histórico-culturais etc.

Diferenciamos a educação não formal de outras propostas de educação, apresentadas como educação social, no século XX, porque a maioria daquelas propostas se voltavam para os excluídos objetivando na maior parte das vezes, apenas, inseri-los no mercado de trabalho.

Outra forma encontrada para descrever a educação não formal, com abordagem na mesma linha da educação social, são as propostas que a caracteriza como sinônimo de práticas educativas desenvolvidas junto a comunidades compostas por populações em situações de vulnerabilidade social ou algum tipo de exclusão social, ressignificando o antigo termo **educação comunitária** (Poster e Zimmer, 1995). Refere-se a trabalhos de desenvolvimento de novos valores, recuperação de autoestima, desenvolvimento de práticas apresentadas como solidárias, cidadãs etc. Dependendo do tempo

histórico, os termos mudam de nome, mas o significado é o mesmo: grupos de educadores trabalhando com comunidades com características socioeconômicas e territoriais de pobreza. Aqui, há uma redução/limitação do conceito no plano de sua atuação, pois refere-se apenas às classes populares. Há também nesta abordagem certo caráter instrumental, porque se recorre a esta forma educativa para auxiliar/suprir condições estruturais que aqueles indivíduos não possuem. Aproxima-se, assim, de uma técnica a ser aplicada para gerar reações positivas em situações de negatividade. A psicologia social tem grande ênfase nessa abordagem, pois parte-se do pressuposto de que a aprendizagem de novos valores altera personalidades e comportamentos sociais, viabilizando processos de mudança social.

Educação sociocomunitária é uma proposta que faz uma articulação entre as duas últimas abordagens que tratamos. Groppo (2006) a define como uma forma de olhar os fenômenos educacionais. Ele a aborda como um foco, "sociocomunitário sobre a educação que, num sentido genérico, destacaria as influências recíprocas entre a educação e a comunidade-sociedade" (2006, p. 135). A contribuição de Groppo é dada ao introduzir e destacar a questão das diferentes lógicas sociais que articulam as práticas educativas no campo do que denomino como educação não formal. A partir das análises de Groppo, podemos observar que há uma tensão entre a lógica sistêmica (dada pelos interesses do capital e do mercado), lógica comunitária (dada por políticas de integração social de forma conservadora) e a lógica sociocomunitária (definida como uma utopia e uma possibilidade). A educação sociocomunitária é atenta aos princípios societário e comunitário, articulando as sociabilidades comunitárias aos enfrentamentos necessários com a lógica sistêmica. Groppo e outros que trabalham com a expressão educação comunitária no Programa de Pós-graduação da Unisal chegam a esboçar propostas de educação pela práxis, mas que precisariam ir além dos exemplos para refletir sobre processos, relações e categorias envolvidas. M. Burber (1987) é um dos inspiradores da educação sociocomuntária, em propostas de articulação das práticas da escola e parcialmente fora dela, nos

“interstícios dos sistemas escolares”.

Educação Permanente ou **Educação para a Vida** foram propostas elaboradas no passado e que ainda têm bastante acolhida entre educadores. Pierre Furter (1976) trabalhou a proposta da educação permanente numa perspectiva cultural. A ideia de educação permanente tem pontos muito próximos com os que defendemos para a educação não formal, mas não é a mesma coisa. Para nós a ideia da emancipação e autonomia dos indivíduos, vistos como sujeitos do processo de construção de saberes e do próprio processo de conhecimento, é algo fundamental. No passado a proposta de **Educação Continuada** também teve sucesso e tem retornado na atualidade com muita força, dado o desenvolvimento das novas tecnologias. É sempre posta para a atualização pós-profissional. Para a educação superior, portanto.

Há várias propostas para uma **Educação Integral**. Ao contrário do que poderíamos supor, que abordasse as diferentes dimensões da vida das pessoas, em diferentes etapas, as propostas mais usuais de educação integral centralizam-se na escola. Seus proponentes afirmam que a educação escolar, formal, deveria dar conta da educação formal e não formal. Criticam-se as atividades de reforço escolar, diferenciadas em escolar/curriculares e não formais/mais livres etc. Centraliza-se o foco no projeto pedagógico da escola — que deveria determinar o que fazer ou não —, e na formação dos professores. Ou seja, reitera-se o modelo vigente que, após décadas de reformas e introdução de novidades, tem sido bastante criticado pela sua forma concreta de existência. O problema não é o foco das ações preconizadas — projeto pedagógico e formação de professores. Basta uma breve pesquisa nas publicações na área educacional escolar e nos Grupos de Trabalho da Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) que observaremos a quantidade de trabalhos sobre os dois pontos assinalados. Nem por isso a escola tem melhorado seus diagnósticos e desempenhos. Podemos ter como hipótese que aqueles trabalhos são registros de memórias, experiências pontuais, mas não práticas universalizantes, abrangentes. O que a abordagem da escola integral não trata é como compor uma grade curricular que forme para a vida, a partir da

cultura, das experiências e vivências, tendo em vista a burocratização dos sistemas de ensino escolar/formal.

Moacir Gadotti (2009) contribui para o debate sobre o tema da educação integral, resgatando as origens do termo, usado por Fernando de Azevedo, no Manifesto dos Pioneiros da Educação, nos anos de 1930, e destacando: "*O debate recente sobre o tempo integral tem um ingrediente novo: a chamada 'sociedade do conhecimento' e o tema da 'inclusão social'*." Ele afirma que a educação integral tem "iniciativas que vêm ao encontro de uma nova qualidade da educação, buscando criar novos espaços e tempos para o atendimento e desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos". (Gadotti, 2009).

Recentemente uma nova polêmica surgiu contrapondo educação não formal à **educação social**, parte da **pedagogia social**. Como se sabe, há inúmeras concepções e correntes de abordagem da pedagogia social. Alguns estudiosos citam como seus precursores Platão, Comenius, Pestalozzi etc. (Machado, 2008 e Luzuriaga, 1993).[1] Caliman afirma que "os precursores da pedagogia social têm suas origens na ação caritativa do cristianismo e em pedagogistas como Pestalozzi e Froebel, antes ainda que se sistematizasse como disciplina" (2008, p. 16). Perspectiva humanitária, filosófica ou política sempre estiveram presentes nos seus estudos. Podem-se dividir as inúmeras abordagens sobre a pedagogia social em dois grandes campos: um trata dos processos de socialização do indivíduo, especialmente os que estão em situação social precária (sempre vistos isoladamente), e que necessitam de aprendizagens de novos valores, hábitos, comportamentos em suma. Objetiva-se atuar no plano da cultura. O outro campo de abordagem relaciona-se ao mundo do trabalho e as formas de gerar emprego e renda.

Um olhar para a História e para os territórios que produziram concepções e teorias sobre a pedagogia social nos revela que elas sempre foram mais desenvolvidas e utilizadas na Europa. O termo é de origem alemã, e é este país, e a Espanha, pátrias de acolhimento e expansão de seu uso. Em países outrora chamados de Terceiro Mundo, hoje muitos deles denominados como "emergentes", como o caso do Brasil na atualidade, a educação popular foi um conceito

muito mais difundido/utilizado, e a pedagogia social vem se implantando um pouco tardiamente. Caliman é um dos autores que tem pautado a temática e afirma: "Atualmente, a pedagogia social parece orientar-se sempre mais para a realização prática da educabilidade humana voltada para pessoas que se encontram em condições sociais desfavoráveis" (Caliman, 2008, p. 19).

No Brasil, na atualidade, há uma ânsia em dar um estatuto científico à pedagogia social, e construí-la como um campo de conhecimento e práticas educativas diferente da pedagogia escolar. A pedagogia social é alçada a uma Teoria Geral, visando formar um profissional específico: o pedagogo social. Um dos reais objetivos da busca de um estatuto científico para a pedagogia social é o de criar a proposta de um novo curso no ensino superior de graduação, especialmente nas Faculdades de Educação ou Pedagogia, para um novo campo de organização disciplinar nos cursos superiores. Os novos cursos formariam os Pedagogos Sociais, e poderiam desenvolver habilitações específicas, assim como cursos de especialização em Pedagogia Social para outros profissionais interessados ou necessitados de formação para atuarem no social. Ou seja, reconhece-se que há processos de formação que extrapolam o campo da educação escolar, formal propriamente dita, e clama-se pela formação de outro profissional. A sustentação dessas posições não se faz pelo embate com o tipo de formação dada pelas escolas atuais, indagando-se ou questionando-se por que ela não estaria fornecendo elementos para uma formação integral dos educadores. Tal abordagem autoproclama-se como científica, ou seja, é dita e tida como científica porque nomeada como tal, dentro de uma Teoria Geral da Educação Social, na qual também não se fornecem muitos elementos.

Em síntese, nossa visão e abordagem não seguem a trilha que contrapõe educação não formal a outras categorias, porque nossa preocupação não é a de demarcar um território de atuação para um novo profissional, na academia e na sociedade — o pedagogo social. Nossa abordagem busca entender os processos educativos existentes na sociedade, num sentido mais amplo, abarcando espaços para além das instituições escolares — indivíduos que estão em qualquer nível

ou grau de ensino, ou fora dele, porque o concluiu ou nunca teve acesso ao mesmo. Preocupamo-nos mais com os processos de aprendizagens e produção de saberes na sociedade como um todo.

Nossa concepção de educação não formal é distinta das mencionadas anteriormente. Não a confundimos com os processos de Trabalho Social — realizado em dadas comunidades, a partir de certos projetos sociais — ainda que reconhecemos a expansão dessa modalidade de atuação/intervenção direta, na última década. Também não a confundimos com o processo da socialização "natural" dos indivíduos no processo de crescimento e desenvolvimento em seus núcleos de pertencimento — família, religião, bairro, clube etc., processo este, já mencionado, campo por excelência da educação informal. Um breve alerta — é importante não confundir educação não formal com educação religiosa. Isto porque, com o desenvolvimento de várias seitas e religiões no país, nos últimos anos, muitas delas passaram a desenvolver projetos com jovens, crianças nas ruas etc. Mas a clientela alvo é trabalhada objetivando o desenvolvimento de valores e práticas daquela seita ou religião, e não a formação cidadã.

Nossa concepção articula-se ao campo da **educação cidadã** — a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s).

Chegamos portanto ao conceito que adotamos para educação não formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

4. O campo e as demandas da educação não formal

Para nós, a educação não formal tem campo próprio, tem intencionalidades, seu eixo deve ser formar para a cidadania e emancipação social dos indivíduos. Sabemos que a escola também tem intencionalidades, assim como deve também cuidar de formar para a cidadania, tendo como uma das suas tarefas principais desenvolver a capacidade de aprender mediante "pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo", conforme prevê o artigo 32, I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/96). Mas há muitos alfabetizados, bons, maus ou regulares, que leem, escrevem, mas não sabem fazer leitura crítica do mundo, leem mecanicamente, não compreendem o pleno sentido e o significado das letras que decifram, porque não têm domínio no campo da educação não formal. A intencionalidade não é o único marco diferencial entre a formal e a não formal, porque existe nas duas, mas é ela que demarca um objetivo específico na educação não formal — formar para a cidadania.

A educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis. A educação não formal é um campo que vem se consolidando desde as últimas décadas do século XX e a explicação para este fato advém das mudanças e transformações ocorridas na sociedade neste período, especialmente com a globalização. Progressivamente inúmeras mudanças de valores e práticas sociais foram se implantando no mundo do trabalho; as novas tecnologias mudaram a cena da vida cotidiana dos indivíduos no plano doméstico e fora dele, com os celulares, internet e outras formas de comunicações. O setor do consumo ampliou-se para todas as camadas sociais, segundo as proporções de cada classe ou segmento; as estruturas e as relações familiares se alteraram etc. Tudo isto tem gerado novas demandas e novas necessidades educacionais. Parte delas tem a ver com o sistema escolar, parte não. Por exemplo, as redes de sociabilidades virtuais, atualmente uma grande força propulsora de atividades de natureza diversa (associativa, de lazer, de negócios, política, cultural, religiosa etc.),

não se vinculam exclusivamente a aprendizagens escolares.

O processo político-pedagógico de aprendizagem e produção de saberes da educação não formal possui várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, ou aprendizagem para a cidadania; aprendizagem dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades em oficinas e laboratórios — é importante distinguir as práticas cidadãs de outras que consideram os indivíduos apenas como mão de obra para realizar ações que o Estado não realiza, ou para gerar renda em trabalhos sem direitos sociais regulamentados. A aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental na educação não formal; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos, geradas pela participação em associações, movimentos, fóruns, conselhos e câmaras de gestão, de forma que estes cidadãos possam entender e fazer uma leitura do que está ao seu redor, quem é quem, que projetos e quais interesses cada um defende, quais são os interesses da maioria que deveriam ser defendidos, quais são as práticas cidadãs e emancipatórias; a aprendizagem pela cultura, de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor, gerada pelo acesso a recursos culturais como museus, bibliotecas, *shows*, palestras etc.; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, onde são gerados aprendizados, positivos e negativos, inculcam-se valores, mas geram-se também resistências e saberes. Cumpre registrar também os processos de aprendizagem gerados a partir da interação entre a educação formal e a não formal, por exemplo, quando alunos de uma escola visitam um museu ou frequentam as atividades de uma ONG que desenvolve atividades recreativas ou esportivas, com programações articuladas, escola e ONG, de forma complementar, não competindo ou substituindo-se nada. Todos os casos citados são processos de aprendizagem que se

desdobram em autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridas a partir da experiência em ações coletivas, organizadas segundo eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade etc.

As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, educação e cultura. A música tem sido, por suas características de ser uma linguagem universal, e de atrair a atenção de todas as faixas etárias, o grande espaço de desenvolvimento da educação não formal (*vide* Daniel Gohn, 2003). E as práticas não formais desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil. Em síntese, a educação não formal se desenvolve via ou com o apoio de organizações (institucionalizadas ou não), movimentos e outras formas de ações coletivas; utiliza meios e recursos educativos específicos.

Cortella (2007, p. 47) afirma que

> como Educação não é sinônimo de escola, dado que esta é parte daquela, tudo o que se expande para além da formalização escolar é território educativo a ser operado. Ademais, se essa operação compartilhante na Educação não formal pretende a consolidação de uma sociedade com convivência justa e equânime, a cidadania em paz é o horizonte.

Libâneo (2005, p. 95) também destaca a relação entre educação escolar e a não formal quando afirma:

> A educação formal e não formal interpenetram-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas "alunos", mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicado, na política, na cultura etc. Trata-se, pois, sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extraescolar.

Jussara Vidal, ao pesquisar em São Paulo pessoas portadoras de necessidades especiais, afirma que:

> as vivências possibilitadas no processo de educação não formal podem ter impactos significativos para esse segmento, não apenas como possibilidade de complementar a escolarização, mas como, também, de despertar motivações e interesses que contribuam

> para promover a inserção dos mesmos na educação formal. De qualquer modo, tais experiências são ricas, mesmo para aqueles que já cumpriram com a escolarização compulsória e que terão ganhos com a maior possibilidade de exercer seus direitos culturais. (Vidal, 2008, p. 28-29)

No mundo do trabalho, ela também poderá estar presente na formação dos indivíduos por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de práticas em que a ética, o respeito ao outro — do ponto de vista de sua cultura e diversidade de formas de vida, a responsabilidade com o meio ambiente etc. — estejam presentes.

Segundo Gadotti (2005), a educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Seus programas, quando formulados, podem ter duração variável, a categoria espaço é tão importante quanto a categoria tempo, pois o tempo da aprendizagem é flexível, respeitando-se diferenças biológicas, culturais e históricas. A educação não formal está muito associada a ideia de cultura (para aprofundamento, ver a nossa publicação de 1999, p. 98-99). A educação não formal desenvolvida em ONGs e outras instituições é um setor em construção, mas constitui um dos poucos espaços do mercado de trabalho com vagas para os profissionais da área da educação.

Em um mapeamento, podemos localizar a grande área de demandas da educação não formal como a área de formação para a cidadania e para os trabalhos que objetivem a emancipação social de indivíduos, grupos e coletivos sociais.

Em suma, entendemos a educação não formal como aquela voltada para a formação do ser humano como um todo, cidadão do mundo, homens e mulheres. Em hipótese NENHUMA ela substitui ou compete com a Educação Formal, escolar. Poderá ajudar na complementação desta última, via programações específicas, articulando escola e comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. Alguns autores, que têm trabalhado com a denominação "educação não formal", têm reduzido o seu campo às "atividades complementares à escola", ou atendimento educacional em instituições denominadas como "não escolares" de assistência para crianças nominadas como "em situação de risco" (*vide* Simson, Park e Fernandes, 2001). Dentre essas instituições destacam-se as

ONGS e entidades com perfil religioso. Conforme reiteramos anteriormente, não delimitamos o campo da educação não formal a faixas etárias, categorias socioeconômicas ou tipo de instituição que a oferece.

A educação não formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a forma e espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou a participação em uma luta social, contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais etc. Resumidamente podemos enumerar os objetivos da educação não formal como sendo:

Educação para cidadania que incorpora:

a) Educação para justiça social.

b) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.).

c) Educação para liberdade.

d) Educação para igualdade e diversidade cultural.

e) Educação para democracia.

f) Educação contra toda e qualquer forma de discriminação.

g) Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Para concluir este item é importante reiterar novamente que a educação não formal não deve ser vista, em hipótese alguma, como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Já afirmamos: ela não deve ser definida pelo que não é, mas sim pelo que ela é — um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletivos, para a cidadania. Esta formação envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva — relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas —, como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc. que os capacitam para o desenvolvimento de uma atividade de criação, resultando um produto como fruto do trabalho realizado. Estes saberes não podem ser valores impostos, de cima para baixo, desconsiderando a autonomia de cidadãos(ãs). Mas estes(as)

cidadãos(ãs) não podem ser vistos isoladamente. A contextualização do lugar e tempo onde ocorrem processos de educação não formal é algo de suma importância para entender seu caráter, sentido e significado também.

O ideal é que a educação não formal seja complementar — não no sentido de fazer o que a escola deveria fazer e não o faz. Complementar no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos. Pode e deveria atuar em conjunto com a escola.

O(A) cidadão(ã) emancipado(a), para impor-se, como cidadão(ã), tem que ter **autonomia do pensar e do fazer**. Necessita relacioná-la como uma das formas para vencer as dificuldades de compreensão política do mundo que o cerca, para além dos problemas emergentes locais; autonomia como instrumento de formação de um cidadão capaz de ser e agir, de ter um entendimento crítico da sociedade globalizada, de ler o mundo a partir de valores e metas de emancipação. A autonomia é um valor, para que se construa uma sociedade onde haja mudanças e emancipação sociopolítica e cultural dos indivíduos e não a formação de redes de clientes usuários, não emancipatórias. É preciso ter a capacidade de fazer uma leitura crítica do mundo que nos rodeia, no plano local, para entender as contradições globais, para conviver com as fragmentações e os antagonismos de uma sociedade que faz dos conflitos a sua base de sustentação, para compreender as novas concepções do processo cultural civilizatório em marcha na globalização.

Um dos grandes desafios, na era da globalização, é a construção e implementação de processos educativos no interior de grupos, associações, movimentos sociais etc. que contemplem a autonomia, que explicitem as diferenças entre ocupar espaços públicos somente, e ocupá-los com uma visão crítica do mundo. É necessário deixar de ser dependente de práticas políticas do passado. A autonomia deve capacitá-los a inserir-se no contexto social e a compreender as circunstâncias da existência social, econômica, cultural e ética na globalização. Estes desafios remetem à figura dos sujeitos coletivos da sociedade civil organizada participando em movimentos sociais e

em diferentes formas de associações e fóruns comunitários. A educação (formal, não formal e informal) é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores — para desenvolver a capacidade de enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas.

5. Aprendizagens e saberes na educação não formal

Um processo de aprendizado ocorre quando as informações fazem sentido para os indivíduos inseridos num dado contexto social. Tal postulado, transposto para processos coletivos que ocorrem, principalmente, na área da educação não formal, na interação entre a comunidade educativa da sociedade civil organizada e uma escola ou outra entidade do poder público-estatal, pode ser equacionado segundo os seguintes tipos de aprendizagem:

1. *Prática*: como se organizar, como participar, como unir-se e que eixos escolher.
2. *Teórica*: quais os conceitos-chave que mobilizam as forças sociais em confronto (solidariedade, inclusão social, participação, cidadania, emancipação etc.) e como adensá-los em práticas concretas.
3. *Técnico-instrumental*: como funcionam os órgãos governamentais, a burocracia, seus trâmites e papéis; quais as leis que regulamentam as questões em que atuam etc.
4. *Política*: quais são seus direitos e os da sua categoria, quem é quem nas hierarquias do poder estatal governamental, quais são os obstáculos ou as dificuldades para o exercício de seus direitos etc.
5. *Cultural*: quais os elementos que constroem a identidade do grupo, quais as suas diferenças, diversidades e adversidades culturais que têm de enfrentar, qual a

cultura política do grupo (seu ponto de partida e o processo de construção ou agregação de novos elementos a essa cultura) etc.

6. *Linguística*: refere-se à construção de uma linguagem comum que lhes possibilite ler o mundo, decodificar temas e problemas, perceber/descobrir e entender/compreender seus interesses no meio de um turbilhão de propostas com que se defrontam e/ou confrontam. Com essa linguagem, eles criam uma gramática própria, com códigos e símbolos que os identificam;
7. *Sobre a economia*: quanto custa, quais os fatores de produção, como baixar custos, como produzir melhor e com custo mais baixo etc.
8. *Simbólica*: quais são as representações que existem sobre eles — demandatários —, sobre o que demandam, como se autorrepresentam, que representações ressignificam, que novas representações criam etc.
9. *Social*: como falar e ouvir em público, hábitos e comportamentos de grupos e pessoas, como se portar diante do outro, como se comportar em espaços diferenciados.
10. *Cognitiva*: a respeito de conteúdos novos, temas ou problemas que lhes dizem respeito; é propiciada pela participação em eventos, observação, informações transmitidas por assessorias etc.
11. *Reflexiva*: sobre suas práticas e experiências, geradoras de saberes.
12. *Ética*: a partir da vivência ou observação do outro, centrada em valores como bem comum, solidariedade, compartilhamento. Esses valores são fundamentais para a construção de um campo ético-político.

6. Algumas características da educação não formal: metas, lacunas e metodologias

A seguir listamos algumas características que a educação não formal pode atingir em termos de metas:

1. Aprendizado quanto a diferenças — aprende-se a conviver com o outro e com a diversidade. Socializa-se o respeito mútuo.
2. Adaptação do grupo a diferentes culturas, do indivíduo em relação ao outro, trabalha o "estranhamento".
3. Construção da identidade coletiva de um grupo.
4. Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente.

O que falta na educação não formal:

1. Formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e atividades a realizar, no que se refere às formas de conhecer uma dada realidade social, público-alvo dos programas educativos, características dos processos culturais e socioeducativos locais etc.
2. Definição de funções e objetivos de educação não formal.
3. Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano.
4. Construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado.
5. Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho realizado.
6. Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não formal.
7. Criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos da educação não formal em campos não sistematizados.
8. Sistematização das formas de aprendizado gerada pela vontade do receptor.
9. Mapeamento das formas de educação não formal na autoaprendizagem dos cidadãos (por exemplo, jovens no

campo da autoaprendizagem musical, no uso da internet, construção de *blogs* etc.).

Metodologias

A questão da metodologia merece um destaque porque é um dos pontos mais polêmicos na educação não formal. Dada a flexibilidade existente nos processos de educação não formal, muitos autores dizem que ela não tem métodos ou metodologias. Outros ainda afirmam que, se ela vier a ter métodos, deixa de ser não formal. Concordamos com Trilla quando ele diz que a educação não formal não é um método ou uma metodologia. Não é este aspecto que a diferencia da educação formal. Mas também não podemos dizer que não há métodos. Ocorre que eles são um tanto quanto *ad hoc*, depende do processo em curso. Quando trabalhamos com jovens, mulheres, ou certas etnias, são dados procedimentos bastante estruturados no item cultura. Mas se o sujeito alvo do processo for algo relativo ao meio ambiente, ou a aprendizagem de algum instrumento musical, ou ainda aprendizagens geradas por dados espaços educativos — como um museu —, os métodos e as metodologias serão bem diferenciados.

De toda forma, na educação formal as metodologias são, usualmente, planificadas previamente segundo conteúdos prescritos nas leis. As metodologias de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem são compostas por um leque grande de modalidades, temas e problemas e não vamos adentrar neste debate porque não é nossa área de conhecimento. A educação informal tem como método básico a vivência e a reprodução do conhecido, a reprodução da experiência segundo os modos e as formas como foram apreendidas e codificadas. Na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados *a priori*. São construídos no processo. O

método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa à formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. Ambiente não formal e mensagens veiculadas "falam ou fazem chamamentos" às pessoas e coletivos, e as motivam. Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal.

Qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com os outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. Eles se destacam no conjunto e por meio deles podemos conhecer o projeto socioeducativo do grupo, a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados. Qual o projeto político-cultural do grupo em suma.

7. A pesquisa na área da educação não formal

Para finalizar o estudo do mapeamento do campo e significados da educação não formal, algumas palavras sobre a pesquisa nessa área

— que se desenvolve usualmente nas universidades — como forma de sistematização de conhecimentos; ou na prática, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Desenvolve-se também no exercício de participação nas formas colegiadas, em conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil, câmaras e fóruns públicos. Trata-se de uma área carente de pesquisa científica. Com raras exceções, o que predomina é o levantamento sistemático de dados para subsidiar projetos e relatórios, feitos usualmente por ONGs, visando ter acesso aos fundos públicos que as políticas de parcerias governo-sociedade civil propiciam. A reflexão sobre esta realidade, de um ponto de vista crítico, reflexivo, ainda engatinha. Ouve-se falar muito de avaliações de programas educativos, destinados à comunidades específicas, apoiados por empresas, sob a rubrica de "Responsabilidade Social". O que devemos atentar é que muitas dessas avaliações buscam verificar não os resultados dos programas junto aos sujeitos que deles participam; procuram-se os resultados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem daquelas empresas, são avaliações orientadas pela lógica do mercado, buscam-se dividendos e olham-se os participantes não como sujeitos de direitos mas como potenciais ativos sociais circulantes. Por isso, muitos projetos sociais desenvolvidos segundo outras premissas, que consideram as questões da cidadania e da emancipação, estão usando o termo "compromisso social" e não responsabilidade social.

A educação não formal desenvolvida em ONGs e outras instituições é um setor em construção, mas constitui um espaço do mercado de trabalho com vagas para os profissionais da área da educação que continuamente tem crescido.

O que tem sido bastante comum no Brasil, especialmente nos locais onde há centros de Pós-graduação, são alunos ávidos pela coleta de dados para suas pesquisas, pesquisas que captam as representações dos sujeitos, transcrevendo-as literalmente como verdades, justificadas por serem vozes que sempre estiveram silenciadas. Eles concluem as pesquisas com relatos sobre os

problemas, as dificuldades, o sofrimento do mundo do trabalho, as restrições impostas ao mundo da vida em geral. Retratam os sujeitos que expressaram seus sentimentos, representações, desejos e sensações sobre o que é viver o dia a dia numa escola. Sonhando em fazer algo não tradicional, não convencional, muitos estudantes/pesquisadores acabam reproduzindo os modelos convencionais; outros, ao tentar sair do mero relato das aparências, mergulham fundo em busca de uma essência oculta, dando voz aos interlocutores, registrando suas falas e descrevendo seus processos discursivos. Mas como a essência não é algo separado da aparência, elas são conectadas intimamente, a análise da dialética desta relação usualmente fica por fazer. O senso comum das representações transforma-se no resultado da pesquisa. A reflexão fica por conta do leitor do trabalho. Não há interpretação crítico-analítica.

8. A educação não formal e o educador social

Definido e delimitado o campo da educação não formal, nosso próximo passo é: Quem é o profissional que atua no campo da educação não formal? Ou, de outra forma: O que é ser um educador que atua na educação não formal? Como pensar a formação de educadores para que sua prática pedagógica inclua os valores das comunidades onde se encontram ou atuem, e que esta atuação se dê a partir de um compromisso social básico? Esta indagação pressupõe uma anterior: Formar educadores para quê? Para atuarem junto às comunidades organizadas é a resposta, onde as práticas de educação não formal estão presentes. E o educador que lá atua deve ser denominado como Educador Social? Ele é um elemento estratégico nas ações coletivas da educação não formal. Sabemos que o meio social onde se vive é sempre revestido de significados culturais. Mas esses significados só são apreendidos com a participação e participar não é apenas estar presente em algo, comparecer, ser um número. Participar é um processo, ativo, interativo, que se constrói.

O Educador Social é algo mais que um animador cultural, embora ele também deva ser um animador do grupo. Para que ele exerça um

papel ativo, propositivo e interativo, ele deve continuamente desafiar o grupo de participantes para a descoberta dos contextos onde estão sendo construídos os textos (escritos, falados, gestuais, gráficos, simbólicos etc.). Por isto os Educadores Sociais são importantes para dinamizarem e construírem o processo participativo com qualidade. O diálogo, tematizado, não é um simples papo ou conversa jogada fora, é sempre o fio condutor da formação. Mas há metodologias que supõem fundamentos teóricos e ações práticas — atividades, etapas, métodos, ferramentas, instrumentos etc. O espontâneo tem lugar na criação, mas ele não é o elemento dominante no trabalho do Educador Social, pois o seu trabalho tem princípios, métodos e metodologias de trabalho.

Seguindo a pedagogia de Paulo Freire, haveria três fases bem distintas na construção do trabalho do Educador Social, a saber: a elaboração do diagnóstico do problema e suas necessidades, a elaboração preliminar da proposta de trabalho propriamente dita e o desenvolvimento e complementação do processo de participação de um grupo ou toda a comunidade de um dado território, na implementação da proposta.

O aprendizado do Educador Social numa perspectiva da educação não formal realiza-se numa mão-dupla — ele aprende e ele ensina. O diálogo é o meio de comunicação. Mas a sensibilidade para entender e captar a cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região, é algo primordial. A escolha dos temas geradores dos trabalhos com uma comunidade não pode ser aleatória ou pré-selecionada e imposta do exterior para o grupo. Eles, temas, devem emergir a partir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local. Ou seja, todas as capacidades e potencialidades organizativas locais devem ser consideradas, resgatadas, acionadas. O diferencial de nossa proposta em relação à pedagogia freiriana é o fato de recomendarmos firmemente a

necessidade de o educador deter conteúdos prévios — sobre o local onde atua —, mas também sobre saberes historicamente acumulados pela humanidade. Ele tem o dever e a obrigação de sistematizar e repassar estes conhecimentos, não como um depósito bancário, despejando informações, mas articulando, tematicamente, as duas coisas: saberes anteriores e saberes locais, momentâneos ou não.

O Educador Social ajuda a construir com seu trabalho espaços de cidadania no território[2] onde atua. Esses espaços representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação que os indivíduos estão expostos no cotidiano, via os meios de comunicação — principalmente a TV e o rádio. Nestes territórios um trabalho com a comunidade poderá construir um tecido social novo em que novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver, tais como os "tradutores sociais e culturais". Esses tradutores são aqueles educadores que se dedicam a buscar mecanismos de diálogo entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incomunicáveis, ou simplesmente excluídos de uma vida cidadã, excluídos da vivência com dignidade. Partindo do senso comum, um novo sentido poderá ser construído via os educadores/tradutores sociais e culturais. Estas traduções não devem ser para "falar pelo outro", ou para resgatar seus saberes e codificá-los de outra forma e disponibilizá-los a grupos com outros interesses, especialmente de controle e dominação social. A cogestão democrática dos trabalhos desenvolvidos com a comunidade é um suposto e um pressuposto insubstituível neste trabalho de tradução.

Informação, indicadores socioculturais e econômicos da comunidade, contextualização dela no conjunto das redes sociais e temáticas de um município, breves notícias sobre suas memórias e experiências históricas, são parte do acervo de instrumentos para formar um educador social de e em uma dada região. Não gosto do termo capacitação, pois isto já tem uma conotação de negatividade. O outro é um incapaz e vamos lá capacitá-lo, levando algo. Deve-se atuar/formar partindo dos valores e pertencimentos da comunidade local. Mas também se deve repassar conhecimentos porque, conforme citado anteriormente, todos os seres humanos têm o direito ao acesso a informações e ao conhecimento historicamente

acumulado. Certamente que isto leva a novos saberes, há trocas, o processo é interativo. Não se deve levar *a priori* achados selecionados previamente, como bom e necessário, ou pior ainda, "verdades", sem nenhum processo de interação anterior. Tem de ocorrer primeiro a escuta, estabelecer o diálogo, captar as matrizes articulatórias de suas práticas discursivas, só então se pode diagnosticar — o que será conveniente e apropriado — segundo as necessidades do grupo, ser "levado" para conhecer e debater, construindo um entendimento sobre o significado daqueles fatos e dados que irão se agregar ao conhecimento prévio já existente. Forma-se assim uma espiral reflexiva que resulta num conhecimento fruto de um saber construído, via uma investigação emancipatória, porque construída a partir da cultura local, dos valores e pertencimentos da comunidade.

Todas as atividades desenvolvidas pelo Educador Social devem também buscar desenhar cenários futuros; os diagnósticos servem para localizar o presente, mas também para estimular imagens e representações sobre o futuro. O futuro como possibilidade é uma força que alavanca mentes e corações, impulsiona para a busca de mudanças. A esperança, fundamental aos seres humanos, reaviva-se quando trabalhamos com cenários do imaginário desejado, com os sonhos e os desejos de um grupo.

O(A) Educador(a) Social que atua junto aos diferentes movimentos sociais contemporâneos, tais como: os movimentos populares, que reivindicam melhores condições de vida e trabalho, no meio rural e/ou urbano; os movimentos identitários, que lutam por direitos socioculturais mais específicos; e os movimentos globalizantes, como o Fórum Social Mundial, a Via Campesina etc., enquanto mediadores e Educadores(as) Sociais.

É interessante destacar que o Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil, em seu documento COB — Classificação Brasileira de Ocupações (2002) —, menciona, no código 5.153, os trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco, e inclui os Educadores Sociais nesta categoria. Além de reconhecer a função, o referido código detalha suas atribuições, assinalando que "o acesso à ocupação é livre, sem requisitos de escolaridade".

Em síntese, o Educador Social numa comunidade atua nos marcos

de uma proposta socioeducativa, de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora. Um grupo que conta com o trabalho de Educadores Sociais poderá desenvolver práticas de educação não formal significativas, qualificadas. Neste sentido eles estarão aptos a participar de processos sociais que envolvem a gestão da coisa pública, tais como os conselhos gestores e os colegiados escolares. É nesta direção que este texto encaminha-se — localizar os processos que se constituem em espaços de participação com perspectivas de mudanças e controle social de áreas que dizem respeito à vida de cidadãos(as). Esses espaços representam uma alternativa aos meios usuais de informação que os indivíduos estão expostos no cotidiano, via os meios de comunicação, principalmente a mídia dos jornais, TV e o rádio; e um apoio complementar à formação que se recebe nas escolas, autoaprendizagem via a internet etc. Ao mesmo tempo esses são espaços de Formação. Nos territórios onde há o trabalho do(a) Educador(a) Social com a comunidade, se poderá construir ou reconstruir o tecido social existente, bastante fragmentado na atualidade.

9. A emancipação sociopolítica dos excluídos via a educação não formal

Desde o início deste livro temos destacado a importância dos processos de cidadania, autonomia e emancipação sociocultural dos indivíduos que participam de associações, movimentos, projetos sociais etc., envolvendo a produção de saberes e aprendizagens na educação não formal. Por isto, creio ser necessário precisar melhor a concepção de emancipação social. A análise do processo de emancipação social, política, econômica e cultural remete-nos a refletir sobre vários temas na sociedade, a saber: direitos (civis, culturais e políticos), poder, dominação etc. Inúmeros processos sociopolíticos emergem nesta análise, tais como: participação,

democracia (representativa e participativa), cultura (em suas inúmeras manifestações, principalmente política), cidadania (individual e coletiva), liberdade, resistência, humanização, conscientização etc. Todos estes processos têm se transformado em categorias analíticas dos pesquisadores que se ocupam em refletir sobre o ser humano e sua trajetória de lutas em busca da libertação de toda violência, da busca da paz e da felicidade. A análise da emancipação remete-nos ao campo dos problemas sociais, dos conflitos, lutas, violência, assim como ao campo dos sonhos, dos desejos, da busca de uma outra sociedade possível.

Podemos analisar a emancipação tanto como processo individual, focalizando os indivíduos propriamente ditos, ou como processo social, como conjunto de práticas, ideias e relações que abrangem a sociedade. Para os objetivos deste trabalho interessa-nos este último tipo, a emancipação social, coletiva, sociopolítica e cultural de grupos, camadas e conjuntos de indivíduos da sociedade. Entretanto, não podemos ignorar a relação que existe entre a emancipação dos indivíduos e de coletivos. Um é parte do outro, mas a somatória dos indivíduos não é o mesmo que o coletivo.

Um olhar sobre a História da humanidade nos leva a reconhecer que a emancipação é um velho sonho e uma promessa antiga. Nos séculos XVII e XVIII ela foi uma grande força ideológica que trouxe à tona o debate da possibilidade de seres humanos livres e iguais, com o Iluminismo e a Revolução Francesa. No século XIX, os avanços da Revolução Industrial levam aos escritos de Marx. Para este, "a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores". O século XX amplia o conceito e Gramsci é um dos autores a desenvolvê-lo. Para ele, não é possível tratar da emancipação apenas no plano econômico-estrutural. As dimensões da política e da cultura são também fundamentais. Para isso, outros conceitos se agregam à análise, como o de hegemonia, poder e dominação. A emancipação só é possível a partir da formação de amplos consensos em torno de uma concepção de mundo alternativa a que predomina no *status quo* vigente, que se contraponha à concepção hegemônica que reproduz a dominação existente, que se reproduz cotidianamente. E esta nova concepção de mundo deverá

ser construída a partir de novos sentidos e significados às relações sociais, para que estas não se reproduzam como relações de poder, de dominação de uns sobre outros.

Na atualidade os mecanismos de dominação utilizam processos de alienação dos indivíduos pela via do desejo e prática do consumo, de bens e mercadorias e de produtos culturais, também transformados em consumo (a moda, um estilo de ser e de fazer, dito como diferente). A vida dos cidadãos comuns se transfigura em um cotidiano de sofrimentos — obrigações, deveres, luta pela sobrevivência para suprir carências de várias ordens, exclusão e sofrimento para grandes contingentes. Poucos têm a possibilidade de ter contato com "territórios civilizatórios", onde haja a circulação de ideias, livre manifestação de opiniões, acesso a informações, debates etc. Esses territórios geram possibilidades libertadoras, o reconhecimento dos indivíduos como seres humanos. São lócus de desenvolvimento da cidadania ativa.

A cidadania ativa requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história de seu tempo. A educação entra neste processo de formação como um direito humano, para o desenvolvimento do ser humano. A educação contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, fortalecimento aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, desenvolvimento de sua personalidade, respeito às diferenças, atitudes de tolerância, amizade, solidariedade e fraternidade com o semelhante.

A educação para a emancipação deve ser vista não apenas como uma meta futura, um desenho, mas também como uma prática social que deve ser iniciada hoje, aqui e agora. A educação (formal, não formal e informal), pelo seu papel formador, é o campo prioritário para o desenvolvimento de valores. E um dos valores importantes que a emancipação necessita é o da resistência, visto como capacidade de força de resistir e enfrentar adversidades, mas também como capacidade de recriar, refazer, retraduzir, ressignificar as condições concretas de vivência cotidiana a partir de outras bases, buscando saídas e perspectivas novas.

Paulo Freire afirma que a educação sozinha não emancipa

ninguém mas sem ela não há emancipação. A emancipação deve ter por meta sujeitos autodeterminados, livres objetivamente de qualquer tipo de constrangimento ou mazelas que aprisionam os indivíduos. Deve haver emancipação das consciências para que se compreenda que a realidade em que estamos inseridos não é estática, nem fruto de uma ordem natural ou de qualquer outra força extraterrena. É preciso saber refletir sobre essa realidade, perceber-se como sujeitos históricos que podem se posicionar, emitir opiniões, fazer escolhas, construir rumos para suas vidas.

Segundo Almeida (2001), "o indivíduo no início deste novo século perde raízes, se vê envolto em uma imensa multidão de solitários, satelitizada, eletrônica e desterritorializada. Ao indivíduo aparece uma globalização de padrões de consumo, de métodos e estilos que se neutralizam de formas diferentes na vida de cada um. A mesma diversificação de valores que lhe é apresentada retira-lhe a capacidade da escolha autônoma e reduz-lhe a possibilidade de participação política. Ao indivíduo é necessário compreender que a globalização é um processo em marcha, inacabado, que modifica as suas condições de autonomia, porém não o impede de refletir, pensar e agir. As dificuldades que enfrenta de participação política estão em encontrar-se na imensidão interativa de conceitos, valores, ideias, que alargam ou reduzem horizontes, diante da maior ou menor capacidade de discernimento das forças que atuam no desenvolvimento da globalização, a qual, (...) modifica substancialmente as condições de vida e trabalho, os modos de ser, pensar e imaginar. Modifica as condições de alienação e as possibilidades de emancipação dos indivíduos". (Almeida, 2001, p. 2).

A autonomia é requisito básico para a participação política do indivíduo na globalização. Somente um indivíduo autônomo é capaz de processar e selecionar informações, ter domínio de conhecimento, tomar decisões e posicionar-se frente a incertezas e conflitos globais. A autonomia leva o indivíduo à participação política, porém, não deve estar atrelada às justificações de ordem econômica ou ideológica que o incapacite ou o impeça a condição de ser, agir e entender as contradições que permeiam o mundo globalizado.

Para Cornellius Castoriadis (1992), uma política de autonomia deve ter como objeto final ajudar a coletividade a criar as suas instituições, sem porém limitar a capacidade dos indivíduos de serem autônomos.

Segundo Adorno (2000), de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Para ele, o conceito de racionalidade ou de consciência é apreendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. A racionalidade como atitude pessoal consiste na disposição de examinar nossas ideias e opiniões, revisá-las, autocriticá-las e corrigi-las. Isso tudo envolve um fazer, uma prática que se transforma em práxis.

A este respeito, Adorno diz:

> (...) a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências.
> (...) a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (Adorno, 2000, p.151).

Jacques Rancière é outro filósofo que se ocupa do tema da emancipação. Ele diz:

> Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la, ou inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento. E o segundo emancipação (Rancière, 2007, p. 11-12).

Walter Kohan, ao analisar as posições teóricas de Adorno e Rancière, diz:

> Para Adorno, ao contrário, a educação é justamente um ato político emancipatório, sua realização. Se, para Rancière, as figuras do professor e do emancipador não se confundem e obedecem a lógicas dissociadas — ('Ser um emancipador é sempre possível, se não se confundir a função do emancipador intelectual com a função do professor (...) é necessário separar as razões (...) um emancipador não é um professor (...) pode-se ser ao mesmo tempo professor, cidadão e emancipador, mas não é possível sê-lo numa lógica única'. 2003, p. 201) — para Adorno, ao contrário, elas não se poderiam separar e o imperativo por excelência de todo educador é fazer da relação pedagógica um motivo para a emancipação (Kohan, 2009).

A emancipação depende dos níveis de consciência do indivíduo, da sensibilidade aos problemas, da capacidade de construir utopias reais e da dimensão do sentido interior que mobiliza e impulsiona as

pessoas.

Sousa Santos (2002) retoma o tema sob a ótica do coletivo e sugere reinventar a emancipação social. Liberdade, igualdade, solidariedade e paz são as promessas não cumpridas da modernidade ocidental e constituem o patrimônio matricial da emancipação social. A organização neoliberal da sociedade, já fragmentada pelo regime de acumulação de capital, agora mais intensamente globalizado, impede a inclusão dos grupos desfavorecidos a uma vida em que os direitos humanos são reconhecidos. Na sua opinião:

> (...) é a voracidade com que a globalização hegemônica tem devorado, não só as promessas do progresso, da liberdade, da igualdade, da não discriminação e da racionalidade, como a própria ideia da luta por elas, ou seja, a regulação social-hegemônica deixou de ser feita em nome de um projeto de futuro e com isso deslegitimou todos os projetos de futuro alternativo antes designados como projetos de emancipação social (Santos, 2002, p. 17).

Sousa Santos e Avritzer (2002) buscam nas formas de gestão social campo de aplicabilidade para suas visões e propostas de emancipação social. Sinalizam que um dos caminhos da reinvenção da emancipação social seria complementar a democracia representativa com a democracia participativa que implica uma articulação mais profunda por meio de monitoramento dos governos, deliberação pública etc., argumentação e justiça distributiva. Os autores mostram como, entre as diversas formas de participação que emergiram no Brasil pós-autoritário, o orçamento participativo adquiriu proeminência particular porque ele combina elementos da democracia representativa e da democracia participativa.

---

1. Considera-se que o termo Pedagogia Social foi usado pela primeira vez por Magwer, em 1844. O enfoque científico é atribuído ao pedagogo alemão Diesterweg, em 1850 (ver Machado, 2008). A primeira obra que sistematiza a Pedagogia Social é atribuída ao filósofo neokantiano Paul Natorp. Nartop vincula o processo de educação à comunidade (Caliman, 2008).

2. Como mostra o excelente livro de Rogério Hasbaert, *O mito da desterritorialização*, (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005) a ideia de território é muito antiga, e já era usada na botânica e na biologia, quase dois séculos atrás. Ela é posteriormente incorporada às ciências humanas através da Geografia. E alcança finalmente o terreno do planejamento e das políticas públicas no último quarto do século passado.

Parte II

A Educação Não Formal em Ação

A segunda parte deste livro apresenta exemplos da educação não formal em ação, em movimentos sociais, e em projetos sociais desenvolvidos em comunidades locais.

1. Aprendizagens na participação social

O poder local de uma comunidade e as possibilidades emancipatórias e civilizatórias de organizações, movimentos ou instituições, como a escola, não existem *a priori*, não são inatas ou constitutivas dos indivíduos ou instituições. Esses poderes têm que ser organizados, adensados em função de objetivos que respeitem as culturas e diversidades locais, que criem laços de pertencimento e identidade sociocultural e política. Forças sociais se constroem em processos, por meio das relações compartilhadas, pactuadas, interativas. Esses processos levam o nome de educação não formal e os agentes que atuam nos mesmos são denominados educadores sociais.

A participação da sociedade civil nas novas esferas públicas — via conselhos e outras formas institucionalizadas — também comporta uma premissa básica: seu objetivo não é substituir o Estado, mas lutar para que este cumpra seu dever de propiciar educação de e com qualidade para todos.

A participação de cidadãos(as) nas últimas décadas, no Brasil, tem ocorrido basicamente via quatro formas, a saber: movimentos sociais, ONGs, fóruns e assembleias, e em estruturas colegiadas

institucionalizadas, como os conselhos de direitos ou conselhos das áreas sociais ou semi-institucionalizadas, como os Ops (Orçamentos Participativos).

Portanto, podemos observar a presença da educação não formal em múltiplos campos da vida social, especialmente na área do associativismo. Para fins didáticos, agrupamos os quatro campos assinalados pela relevância que eles têm na atualidade, gerando ações coletivas do tipo: movimentos sociais, redes e fóruns associativos da sociedade civil; projetos sociais desenvolvidos por ONGs, associações ou entidades do terceiro setor; conselhos, câmaras e outras estruturas colegiadas de gestão participativa compartilhada na esfera pública. Iniciaremos com um breve panorama das formas de organização dos movimentos, destacaremos algumas lutas e movimentos pela educação como uma área de aprendizagem da educação não formal, para concluirmos com a discussão e apresentação da questão da educação não formal em projetos sociais. Não nos deteremos no item das ONGs e entidades do terceiro setor por ser extenso e já termos publicado a respeito (*vide* Gohn, 2008). Registre-se entretanto o crescimento deste setor no Brasil, responsável pela maioria dos projetos sociais desenvolvidos em comunidades locais, com populações de baixa renda. Segundo estudo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em parceria com o Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), com o Gife (Grupo de Institutos, Fundações e Empresas) e a Abong (Associação Brasileira de ONGs), em 2005 havia 338.162 Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil. A pesquisa registrou um aumento de 22,6% no crescimento do número dessas entidades, entre 2002-2005.

2. Movimentos sociais

Os movimentos sociais têm sido considerados, por vários analistas e consultores de organizações internacionais, como elementos e fontes de inovações e mudanças sociais. Existe também um reconhecimento de que eles detêm um saber, decorrentes de suas

práticas cotidianas, passíveis de serem apropriados e transformados em força produtiva. Quando se examina, por exemplo, a questão indígena, ressalta-se o saber que eles detêm sobre a floresta. Os movimentos são elementos fundamentais na sociedade moderna, agentes construtores de uma nova ordem social e não agentes de perturbação da ordem, como as antigas análises conservadoras escritas nos manuais antigos, ou como ainda são tratados na atualidade por políticos tradicionais.

A presença dos movimentos sociais é uma constante na história política do país, mas ela é cheia de ciclos, com fluxos ascendentes e refluxos (alguns estratégicos, de resistência ou rearticulação em face da nova conjuntura e das novas forças sociopolíticas em ação). O importante a destacar é esse campo de força sociopolítico, é o reconhecimento de que suas ações impulsionam mudanças sociais diversas. O repertório de lutas que eles constroem demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos sociais. A partir de 1990, os movimentos sociais deram origem a outras formas de organizações populares, mais institucionalizadas, como os fóruns nacionais de luta pela moradia popular. No caso da habitação e reforma urbana, por exemplo, o próprio Estatuto da Cidade é resultado dessas lutas. O Fórum da Participação Popular e tantos outros fóruns e experiências organizativas locais, regionais, nacionais e até transnacionais estabeleceram práticas, fizeram diagnósticos e criaram agendas, para si próprios, para a sociedade e para o poder público. O Orçamento Participativo e vários programas surgiram como fruto desta trajetória.

No Brasil, no cenário globalizado, os atuais movimentos sociais são distintos dos movimentos que ocorreram na fase do regime político populista, assim como são diferentes também dos movimentos no final da década de 1970 e parte dos anos 1980. Aqueles movimentos eram de bases populares, reivindicatórios de melhorias urbanas articulados com pastorais, grupos políticas de oposição ao regime militar etc. Embora muitos dos atuais movimentos sejam herdeiros daquelas décadas, houve uma ampliação dos sujeitos sociopolíticos em cena (protagonistas de ações coletivas); alterações na forma de mobilização — antes partia dos grupos organizados da sociedade

civil, de baixo para cima; atualmente, temos formas de mobilização de cima para baixo; alterações também na forma de atuação: agora em redes. Observa-se ainda o alargamento das fronteiras dos conflitos e tensões sociais em função da nova geopolítica que a globalização econômica e cultural tem gerado. Devem-se elencar ainda outras alterações como: a difusão do uso das novas tecnologias e a expansão dos meios de comunicação, os conflitos étnicos provocados pelos processos imigratórios e pelos deslocamentos migratórios no interior das nações, as novas políticas sociais de caráter compensatório dos governos — central e local —, as demandas multi e interculturais. Tudo isto tem refletido na conjuntura sociopolítica onde atuam os movimentos, no associativismo existente etc. Podemos aglutinar os movimentos sociais da atualidade em três grandes categorias:

Primeira: os movimentos identitários que lutam por direitos sociais, econômicos, políticos, e mais recentemente, culturais. São movimentos de segmentos sociais excluídos, usualmente pertencentes às camadas populares (mas não exclusivamente). Podem-se incluir, neste formato, as lutas das mulheres, dos afrodescendentes, dos índios; dos grupos geracionais (jovens, idosos), grupos portadores de necessidades especiais, grupos de imigrantes sob a perspectiva de direitos, especialmente dos novos direitos culturais — construídos a partir de princípios territoriais (nacionalidade, estado, local); e de pertencimentos identitários coletivos (um dado grupo social, língua, raça, religião etc.).

Segunda: os movimentos de luta por melhores condições de vida e de trabalho, no urbano e no rural, que demandam acesso e condições para terra, moradia, alimentação, educação, saúde, transportes, lazer, emprego, salário etc.

Terceira: os movimentos globais, globalizantes, alterglobalizantes, ou transnacionais, tais como o Fórum Social Mundial. São lutas que atuam em redes sociopolíticas e culturais, via fóruns, plenárias, colegiados, conselhos etc. Estas lutas são também responsáveis pela articulação e globalização de muitos movimentos sociais locais, regionais, nacionais ou transnacionais. Na realidade, esta forma de movimento constitui a grande novidade deste novo milênio.

Portanto, neste novo século observa-se que novíssimos sujeitos entraram em cena, como os movimentos sociais anti ou alterglobalização. Várias lutas sociais se internacionalizam rapidamente, novos conflitos sociais eclodiram abrangendo diferentes temáticas que vão da biodiversidade, lutas e demandas étnicas, até as lutas religiosas de diferentes seitas e crenças. Essas temáticas criam novas agendas e propostas ou projetos sociopolíticos variados, como a do biopoder.

3. Movimentos sociais e educação

Ao analisarmos as possibilidades de participação da comunidade educativa em uma escola, articulando-a aos processos de aprendizagem não formal, via a articulação com conselhos gestores que os métodos de gestão participativa desenvolvem, ou a projetos sociais desenvolvidos por associações ou entidades fora das escolas — a serem tratados na parte final deste livro —, não podemos deixar de tecer algumas considerações sobre as estruturas de participação que já existem no interior das escolas. Observamos que o processo brasileiro de descentralização da educação não descentralizou, de fato, o poder no interior das escolas. Usualmente esse poder continua nas mãos da diretora ou gestora, que o monopoliza, faz a pauta das reuniões dos conselhos e colegiados escolares, não a divulga com antecedência etc. A comunidade externa, os pais, não dispõem de tempo e muitas vezes nem avaliam a relevância de participarem ou de estarem presentes. Além disso, usualmente, esses pais não estão preparados para entender as questões do cotidiano das reuniões, como as orçamentárias. Só exercem uma participação ativa nos colegiados aqueles pais com experiência participativa anterior, extraescolar, revelando a importância da participação de cidadãos(ãs) em ações coletivas na sociedade civil. O caráter educativo que essa participação adquire, quando ela ocorre em movimentos sociais comunitários, organizados em função de causas públicas, prepara os indivíduos para atuarem como representantes da sociedade civil organizada. E os colegiados

escolares são uma dessas instâncias.

Muitos funcionários das escolas são membros dos conselhos e dos colegiados escolares mas, usualmente, eles exercitam um pacto do silêncio, não participando de fato, servindo de modelo "passivo" para outros setores da comunidade educativa que compõe um colegiado. Por que eles se comportam assim? Porque, na maioria dos casos, eles estão presentes para referendar demandas corporativas, ou para fortalecer diretorias centralizadoras. Como elo mais fraco do poder, eles participam para "compor", para dar número e *quorum* necessário aos colegiados, contribuindo com esse comportamento para não para construir nada, não mudar nada. Por que isso ocorre? Porque embora os colegiados sejam um espaço legítimo de direito e uma conquista para o exercício da cidadania, lembrando que eles são previstos em lei, essa cidadania tem que ser qualificada e construída na prática. Os projetos políticos dos representantes dos diferentes segmentos e grupos, seus valores, visões de mundo etc. interferem na dinâmica desses processos participativos. Para terem como meta projetos emancipatórios, eles devem ter como lastro de suas ações os princípios da igualdade e da universalidade. Os colegiados devem construir ou desenvolver esta sensibilidade via um conjunto de valores que venham a ser refletidos em suas práticas. Sem isso temos uma inclusão excludente: aumento do número de alunos nas escolas e estruturas descentralizadas que não ampliam de fato a intervenção da comunidade na escola. Temos setores que pretensamente estão representando o interesse público, mas na realidade defendem o interesse de grupos e corporações ou a manutenção do poder tradicional. O papel desse poder tradicional é exercer o controle, a vigilância em função de uma falsa participação ordeira e voltada para a responsabilização da comunidade (pais, mães e outros mais) nas ações em que o Estado se omite (*vide* Silva, 2003).

Não se deve perder de vista que por meio dos conselhos a sociedade civil exercita o direito de participar da gestão de diferentes políticas públicas, tendo a possibilidade de exercer maior controle sobre o Estado. Os fóruns são frutos das redes tecidas nos anos 1970/1980 que possibilitaram aos grupos organizados olhar para além da dimensão do local; têm abrangência nacional e são fontes de

referência e comparação para os próprios participantes. As assembleias e plenárias têm ganhado formatos variados que vão de encontros regulares e periódicos entre especialistas, interessados e gestores públicos, como no caso da saúde, aos observatórios e grupos semi-institucionalizados do orçamento participativo.

As novas práticas constituem um novo tecido social denso e diversificado, tencionam as velhas formas de fazer política e criam novas possibilidades concretas para o futuro, em termos de opções democráticas. É importante registrar que os movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais e ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. As lutas pela educação envolvem lutas por direitos e são parte da construção da cidadania. Usualmente movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdo escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes.

A gestão compartilhada em suas diferentes formas de conselhos, colegiados etc. precisa desenvolver uma cultura participativa nova, que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria e não de "grupos lobbistas". Isso implica a criação de coletivos que desenvolvam saberes não apenas normativos — legislações, como aplicar verbas etc. —, embora esses itens sejam também importantes (dado o papel dos fundos públicos no campo de disputa política em torno das verbas públicas). Mas é preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como: participar de coletivos de pessoas diferentes, mas com metas iguais.

Entretanto, se não houver sentido nas formas de participação na área da educação, com projetos de emancipação de cidadãos(ãs), que objetivem mudanças substantivas e não instrumentais, corre-se o risco de se ter espaços mais autoritários do que já eram quando centralizados. Como democratizar esses espaços? Como ressignificá-los para que as obras e serviços realizados numa escola, por

exemplo, não sejam vistos como dádivas de uma diretora ou de algum político ou administrador público, mas como direito da população? Como resgatar o direito à educação como política educacional ao nível das instâncias locais não se esquecendo de que elas são parte de um todo que extrapola as fronteiras nacionais? Como gerar novas políticas na gestão dos fundos públicos?

São desafios e tarefas gigantescas. Não dá para contar apenas com heroísmos de alguns gestores públicos "bem-intencionados" ou poucas lideranças da sociedade civil, pois construir sentido e significados novos na gestão da escola é uma prática que tem que se pautar por um outro olhar em relação ao papel da escola num dado território. Não é mais possível permanecer no conformismo diante de espaços dominados por antigos métodos clientelistas, pela ordem tradicional. É preciso criatividade e ousadia porque as novidades só ganham força quando passam a ter hegemonia em certos coletivos organizados mais amplos. Por isso é preciso voltar os olhos para a organização da sociedade civil e para o papel que a escola pode ter como campo de formação de um novo modelo civilizatório. Precisamos de uma nova educação que forme o cidadão para atuar nos dias de hoje, e transforme culturas políticas arcaicas, arraigadas, em culturas políticas transformadoras e emancipatórias. Isso não se faz apenas em aulas e cursos de formação tradicionais, formulados no gabinete de algum burocrata. Isso se faz a partir da prática da gestão compartilhada escola/comunidade educativa, no exercício das tarefas que a conjuntura de uma dada escola, numa comunidade territorial, necessite. Participar dos conselhos e colegiados das escolas é uma urgência e uma necessidade imperiosa. Mas exige uma preparação contínua, um aprendizado permanente, uma atividade de ação e reflexão. Não basta um programa, um plano ou mais um conselho.

Cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos, implica retomar as utopias e priorizar a mobilização e a participação da comunidade educativa na construção de novas agendas. Essas agendas devem contemplar projetos emancipatórios, que coloquem como prioridade a mudança social, qualifiquem seu sentido e

significado, pensem alternativas para um novo modelo econômico, não excludente, que contemple valores de uma sociedade em que o ser humano é o centro das atenções e não o lucro, o mercado, o *status* político e social, o poder em suma.

Temos que voltar a politizar o político no sentido de socialização do poder e não do fechamento do poder, para que não nos tornemos uma república de técnicos, especialistas e competentes no gerenciamento das diretrizes do FMI, do Banco Mundial etc. Temos que reconstruir os projetos políticos que se escondem por trás do tecnocratismo. Mais do que nunca temos que rediscutir o que é um projeto político emancipatório, retornar a reflexão sobre a democracia como soberania popular, do povo e para o povo. Pautar o debate sobre a soberania da comunidade significa dizer não à inclusão excludente, não à modernização conservadora que busca resolver os problemas econômicos da escola utilizando-se de formas do assistencialismo, da caridade etc. Ao discutir a soberania da comunidade local, e de um povo, estaremos fornecendo pistas para analisar a metamorfose que atualmente se opera nos discursos sobre a realidade brasileira, tão fragmentada mas, ao mesmo tempo, tão cheia de esperança no sentido de mudanças qualitativas. Temos que politizar a educação e, com ela, os seus conselhos e todas as formas possíveis da participação da comunidade educativa na vida cotidiana da escola. Há necessidade de se atingir a mídia, para que as ações de gestão compartilhada, escola/comunidade, ganhem visibilidade e legitimidade junto à sociedade mais ampla. Afinal, os conselhos e os colegiados são partes de uma gestão compartilhada e governar é também uma oportunidade de construir espaços de liberdade, desenvolver a igualdade, em suma: construir o projeto da emancipação com sentidos e significados, ancorados em marcos referenciais substantivos, e não participar de cenários armados estrategicamente para referendar decisões arquitetadas de cima para baixo.

Uma sociedade civil participativa, autônoma, com seus direitos de cidadania conquistados, respeitados e exercidos em várias dimensões, exige também vontade política dos governantes, principalmente daqueles que foram eleitos como representantes do

povo, pois democratizar a sociedade é uma tarefa que não é apenas dos cidadãos isolados da sociedade civil. As dificuldades de representatividade presentes nos diversos tipos de conselhos da área da educação, acrescidas da não transparência das gestões públicas, dado o fato de não publicizarem as informações, corroboram nossas afirmações, da urgência de mudanças também na sociedade política, nas esferas públicas.

4. Projetos sociais e associativismo no Brasil

Na atualidade, o associativismo urbano predominante nas regiões urbanas, no Brasil e em outros países da América Latina, como Argentina e Chile, é estruturado segundo novos padrões organizativos e outra lógica articulatória de suas ações, muito diferente da dos movimentos sociais. Esse associativismo é impulsionado por organizações do chamado terceiro setor e atua via projetos sociais específicos. Os projetos se desenvolvem segundo a dinâmica de processos da educação não formal, embora nem todos realizem esta educação no sentido de projetos emancipatórios. Dada a novidade destas práticas, e o seu volume, muito maior que o número de movimentos sociais, resolvemos dar um destaque e exemplificá-los na parte final deste livro.

Sabe-se que o terceiro setor é uma expressão com significados múltiplos e é também uma construção histórica. Não se trata do terciário da economia, aquele voltado para o comércio, que se contrapunha à indústria e à agricultura. O terceiro setor pressupõe uma ordem social em que há o primeiro setor, o Estado, o segundo, quase não mencionado, mas que se refere ao Mercado, e o setor público não estatal (*vide* Fernandes et alii, 1997). Inicialmente foi confundido com o voluntariado porque abrangia as entidades sem fins lucrativos, inserindo-o no mundo do mercado, dos negócios, de forma contraditória. Depois ele passou a ser nomeado como o conjunto de entidades que atuam na esfera pública. O contraponto passou a ser as ações dinamizadas apenas pelos governos, ou apenas por empresas comerciais/lucrativas. Argumentava-se por uma esfera

pública não governamental, não estatal. Nos Estados Unidos e na Inglaterra o terceiro setor já tem longa tradição — vem das *charitie* —, tendo a caridade, o assistencialismo, a memória religiosa, ou o mecenato, e a filantropia como origens. Atualmente esse setor se profissionalizou naqueles países e participa da economia deles como uma das fontes de seu dinamismo, incorporando-se como parte do modelo econômico existente. No Brasil e em outros países da América Latina, Ásia e África, o terceiro setor se configurou de forma contraditória, pois nestes territórios a tradição das ONGs tinha uma outra história e memória, especialmente as chamadas ONGS cidadãs, voltadas para a organização e apoio aos movimentos sociais populares, em luta contra regimes militares, ditaduras etc. Após 1990, vamos encontrar nesses países um novo terceiro setor, cooperando e disputando espaço com as ONGs cidadãs, dialogando ou tensionando relações. Leis específicas foram criadas para normatizar sua atuação sendo que, nesses países, ele passou a fazer parte do novo modelo de gestão pública, na desregulamentação do Estado, especialmente na gestão das políticas sociais.

O terceiro setor brasileiro é composto por inúmeras associações e entidades com perfis variados. Essas associações e entidades sobrevivem graças ao apoio financeiro e institucional que recebem de empresas, nacionais e internacionais, fundações também empresariais, bancos e outras entidades da sociedade civil. Este conjunto de entidades patrocina inúmeros projetos sociais, projetos formulados com premissas associativistas destinados a clientelas carentes, num universo multifacetado das experiências associativas, inscrevendo suas atuações no universo das políticas de responsabilidade social. A lógica da atuação das fundações e empresas, na área do social, via apoio a projetos sociais, é diferente da lógica de atuação via processo social, encontrada por exemplo na prática dos movimentos sociais e de algumas ONGs cidadãs anteriormente citadas, herdeiras da fase movimentalista dos anos 1980 na sociedade brasileira. Nestas últimas o importante é a construção de dadas metas e objetivos geradores de conhecimento e consciência social. A lógica que preside as entidades do terceiro setor gerou um novo ativismo que atua em redes, voltado para a execução

de ações coletivas propositivas, geradoras de trabalho e renda ou de projetos de inclusão social de determinadas camadas sociais pré-qualificadas como em situação de vulnerabilidade social. Essas ações convivem com a outra lógica, dos movimentos demandatários por direitos sociais e políticas de igualdade social.

Os grandes bancos internacionais, várias empresas multinacionais, Câmaras de Relações Comerciais de outros países etc. têm criado, além do apoio a entidades e seus projetos sociais, espaços *on line* e espaços de debates sobre o Terceiro Setor. Entidades do comércio e da indústria, como o Senac e o Sesc, o Sesi etc., também desenvolvem atividades de apoio ao Terceiro Setor. Universidades têm criado cursos para formação e qualificação de quadros para o Terceiro Setor. Essas entidades desenvolvem projetos sociais para clientelas específicas, usualmente, com recursos que captam de isenção de impostos por terem selos de "comunitárias", linhas de crédito estatais, apoios da lei de incentivo à cultura, apoio da Petrobras ou outras estatais, ou apoio de Ministérios específicos, ou ainda apoios de editais e chamadas à pesquisa e intervenção, de órgãos como o CNPq, Finep etc.

Um exame rápido na internet possibilita-nos adentrar no universo dos "Projetos Sociais", de diferentes tipos, natureza, entidades patrocinadoras etc. Alguns de seus propositores ou formuladores apresenta-nos argumentos em que se destacam: o exercício da cidadania, o envolvimento das pessoas para além do seu campo de vivência, a transposição de barreiras e preconceitos em benefício do outro. Alguns destacam que os projetos são um meio para que haja maior conscientização do indivíduo diante do papel que ele desempenha na sociedade. O despertar para a solidariedade também é item incluído.

É comum vermos ONGs os definirem como "ações com ênfase no local através da gestão compartilhada, articulação entre os agentes envolvidos, gestão em rede, tendo o cuidado de manter a flexibilização de programas e serviços e principalmente a participação da sociedade na elaboração, execução e controle dos projetos ou programas". Elas afirmam que o Projeto Social nasce do desejo de uma ou várias pessoas de mudar a realidade em que

vivem. Para um bom projeto é necessário conhecer bem a realidade problema, por meio de uma boa pesquisa para levantar os principais dados. E assim montar o projeto para mudar." (O que são Projetos Sociais. Disponível em: www.br.answers.yahoo.com/question/índex. Acesso em: 22 set. 2009).

O que se busca qualificar nos argumentos citados são os efeitos da ação de participação em um Projeto Social, para o sujeito que participa e para o beneficiário da ação, e não o que é um projeto propriamente dito.

O Colégio Santa Cruz de São Paulo, que assumiu o tema dos Projetos Sociais como parte de sua atuação na formação escolar de seus alunos, define Projetos Sociais da seguinte maneira: "São ferramentas de ação que permitem à sociedade se organizar para transformar uma determinada realidade social e/ou uma determinada instituição." O *site* de uma ONG de Fortaleza assim anuncia seus cursos sobre formulação de projetos sociais:

> A definição de projeto contém o sentido de organizar ideias, pesquisar, analisar a realidade e desenhar uma proposta articulada com intencionalidade de mudar uma realidade existente. Os projetos sociais seguem essa mesma lógica. São construções feitas por um grupo de pessoas que deseja transformar ideias em boas práticas. Tais projetos podem se transformar em ações concretas e exemplares que podem mudar a realidade local. Presentemente as empresas e o governo realizam cada vez mais investimentos sociais e necessitam de ferramentas para identificar oportunidades, estabelecer prioridades, elaborar planos de ação, avaliar resultados e promover melhorias. (Cetrede — Centro de Treinamento e Desenvolvimento. Disponível em: www.projetossociais.wordpress.com/. Acesso em: 22 set. 2009.

Postulamos neste livro que os Projetos Sociais precisam ser qualificados pelos seus objetivos, práticas e processos de aprendizagens construídos. Vê-los apenas como instrumentos, como ferramentas para desenvolver práticas que formem ou mudem atitudes e comportamentos, é reduzir o processo educativo que eles contêm a processos utilitaristas, tecnocráticos, pragmatistas e empiricistas.

Diversidade cultural é uma noção central ao tratarmos dos Projetos Sociais, de forma a compreender suas formas de aprendizagens e produção de saberes, no campo da educação não formal. A diversidade cultural tem sido tema presente na última década nos debates acadêmicos, pesquisas, programas e políticas públicas, e

fundamento central das ações coletivas associativas no campo da educação não formal que se realiza em múltiplos campos e recantos do Brasil. Ela é também uma frente fundamental do trabalho da Unesco, que a considera uma necessidade do gênero humano, um patrimônio da humanidade, tida como eixo principal nas políticas públicas. A Unesco elaborou vários documentos a respeito, destacando-se a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural. Para Vera Paolillo (2009) a diversidade cultural é condição para o exercício da cidadania, constituindo-se numa força sociocultural transversal. Vera afirma que as identidades culturais devem ser protegidas, mas a diversidade cultural deve ser promovida.

A diversidade cultural só é possível florescer em ambientes de respeito e reconhecimento do pluralismo cultural. É necessário a existência de esferas públicas de interação, diálogos e debates para que a diversidade cultural se firme como um direito, um direito cultural. Em se tratando de territórios onde habitam ou vivem contingentes sociais em situação de pobreza, é preciso criar e ativar espaços para a proliferação de formas culturais alternativas às dominantes. Por isso a existência de Projetos Sociais é importante. Não apenas porque revela sua existência, fundamental para o desenvolvimento de práticas cidadãs e para a construção de identidades (existentes ou emergentes), como também para o reconhecimento público dessas iniciativas, assim como para a construção de redes associativas.

Na análise acadêmica, na construção de Projetos Sociais e nas políticas públicas um dos grandes desafios é: como construir a unidade na diversidade sem apagar as diferenças. E qual o lugar ideal para promover este princípio da diferença? Boaventura S. Santos (2002 e 2006) nos dirá que a comunidade local é um destes espaços porque o princípio de comunidade contém as ideias da solidariedade e da participação. De fato, temos de supor que o morador seja um cidadão não apenas porque tem um lote, uma casa, ou outro tipo de morada, mas também porque ele tem uma identidade com aquele local. E para que isto ocorra é preciso que este território seja um lugar de promoção da dignidade, da solidariedade. Deve ser um espaço de reconhecimento da cultura de

seus habitantes. As ações locais promovidas pela sociedade civil ou promovidas pelos poderes públicos devem focalizar ações em que haja um interculturalismo emancipatório, que reconheça o outro e suas diferenças, sem diluí-las numa geleia multicultural homogênea, nem destacar hierarquicamente uns sobre outros. Deve haver diálogos transversais, cruzamentos e inter-relações de forma a criar pontes entre as diferentes tradições e práticas culturais existentes. Devem-se criar redes tecidas por fios que promovam esta interligação e a conexão necessária.

5. Os projetos sociais no Programa Rumos: educação, cultura e arte

A seguir apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre Projetos Sociais desenvolvidos por ONGs e movimentos sociais para exemplificar formas de educação não formal, destacando um dos sujeitos principais que nela atua: o(a) educador(a) social. A pesquisa tem como fonte de dados os projetos sociais inscritos no Programa Rumos Itaú Cultural: Educação, Cultura e Arte (2005-2006). Ao todo foram 222 projetos registrados em igual número de formulários, tomados como base de dados para as análises. O formulário nos oferece dois tipos de dados: quantitativos e qualitativos. Na análise buscar-se-á articular estas duas dimensões de forma que a primeira, quantitativa, realimente a segunda, qualitativa — alicerçada nas formulações e justificativas escritas/descritas pelos sujeitos participantes inscritos no Programa Rumos. Uma parte da dimensão quantitativa foi codificada na etapa anterior do Programa, por ocasião do processo de seleção para o prêmio. Foram sistematizados dados dos inscritos por região dos projetos, gênero, escolarização, experiência anterior, área de atuação no mundo das artes (linguagem), formação dos sujeitos e cargos desempenhados.

Para a dimensão dos dados qualitativos utilizaremos para a análise das questões a análise de conteúdo, buscando temas e temáticas recorrentes nas respostas dadas às indagações do formulário, procurando captar seus sentidos e significados. Seguindo a

metodologia proposta por Bauer e Gaskell (2005), as temáticas nos possibilitam construir mapas de conhecimento dos sujeitos investigados, sobre o mundo onde atuam e como o representam — enquanto um autoconhecimento. As temáticas foram agrupadas e classificadas em *eixos*, à luz dos sentidos atribuídos pelos sujeitos investigados. Os mapas foram aplicados ao se criar categorias para diferenciar os objetivos do trabalho do educador (seu perfil) e mapear as instituições e os trabalhos realizados por elas. O princípio geral organizador da análise foi o da identidade e as representações construídas pelos sujeitos inscritos em relação: ao papel do educador, à instituição onde atuam, ao público que atendem, à comunidade do entorno onde atuam e aos resultados que julgam estar sendo obtidos no campo da cultura e da educação.

Os sujeitos inscritos foram analisados em suas práxis cotidianas — em favelas e regiões periféricas das principais capitais brasileiras. Isto porque os projetos inscritos se desenvolvem, em sua quase totalidade, em áreas de moradia, locais de pobreza, exclusão social e/ou área de risco de zonas urbanas. Nas grandes cidades são zonas urbanas deterioradas — favelas, áreas periféricas ou bolsões de pobreza no interior das cidades. Alguns projetos desenvolvem-se em regiões que já são estigmatizadas como "territórios do mal", tais como "polígono da maconha". Em outros, os projetos convivem no mesmo território que é ocupado também por traficantes e contraventores, tendo de "competir" com estas forças para a sedução/adesão do jovem para seu programa (e continuidade nele). Outros projetos atuam na luta de combate ao trabalho infantil, tentando reconduzir as crianças e os adolescentes para a escola.

As áreas centrais, nestas grandes cidades, não tiveram muitos projetos inscritos. Cumpre mencionar que nestas áreas, em algumas cidades, como São Paulo, localizam-se os movimentos sociais populares urbanos mais organizados na atualidade. Eles atuam na área da habitação popular e são moradores de cortiços, prédios abandonados ou moradores que vivem nas ruas.

Quanto às áreas de trabalho dos Projetos Sociais analisados, elas dividem-se em: programas sociais (de apoio a crianças, jovens/adolescentes, idosos, mulheres etc.), prestação de serviços às

comunidades (principalmente na área da saúde, educação e habitação), projetos culturais e socioeducativos, apoio econômico (programas de geração de renda), e defesa de bens e patrimônio, material ou imaterial.

Encontramos poucas instituições atuando diretamente sobre a temática meio ambiente. O tema aparece de forma paralela e complementar nos trabalhos com a reciclagem de materiais de sucata, por exemplo, ou em alguns programas criados em função da defesa de algum rio, córrego ou mata, desenvolvido com alunos de escolas. "Água como fonte da vida" foi um projeto inscrito, desenvolvido em uma pequena cidade do Paraná. O tema "meio ambiente" também não teve destaque nas propostas advindas das grandes metrópoles. O tema da defesa dos animais, muito próximo também das lutas dos ambientalistas, não foi encontrado.

O tema de combate às formas de violência existente no Brasil atual está presente em três eixos: (1) o projeto como um todo atua em áreas que apresentam altos índices de violência (a grande maioria das entidades que atuam nestas zonas de risco — favelas principalmente — tem dificuldade para desenvolver seu trabalho justamente porque concorrem para capturar a atenção dos jovens com as forças organizadas do crime, contravenção, drogas etc.); (2) focalizando uma modalidade de violência, por exemplo, exploração sexual, trabalho infantil etc.; (3) focalizando o tema da paz, atuando como formadora de sua cultura, resgatando valores que contribuam para novas mentalidades e novas culturas sobre o cotidiano.

Todos os projetos que objetivam resgatar/trabalhar em campos da cultura local acabam tendo algum tipo de impacto no entorno, sendo o maior deles o de caráter educativo — formam um saber, desenvolvem a consciência de pertencimento da comunidade local (*vide* Gohn, 2006b). Observamos isto no registro de projetos que trabalham, por exemplo, com o desenho de pássaros, comidas e frutas da região, danças e manifestações artísticas em geral.

A participação sociopolítica e comunitária a partir de projetos construídos coletivamente, e que levam a uma intervenção social — por exemplo, numa praça pública —, contribui para a transformação da realidade do público atendido. Eles levam a melhorias urbanas, à

geração de renda para famílias, ao desenvolvimento e formação de cooperativas de artesãos. Os projetos que fomentam a participação cidadã dos jovens contribuem para o resgate da autoestima, mas podem ir muito além, delineando projetos e trajetórias de vida. Adolescentes que moravam em abrigos foram reintegrados às famílias.

Deve-se registrar que, embora em número pequeno, houve inscrições de projetos com jovens na zona rural, a exemplo de um projeto sobre educomunicação — rádio rural, na zona rural de Feira de Santana, Bahia, ou o Projeto "Música — Direito de Todos", em São José da Mata, zona rural do município de Campina Grande, Paraíba. Alguns projetos "vão" para a zona rural esporadicamente como o projeto da Companhia Cultural "Bola de Meia" do Vale do Paraíba, que trabalha as manifestações culturais da Folia de Reis e as visitas às casas familiares, além das tradições de Moçambique, Catira, São Gonçalo, Congada e outras mais do Brasil rural/passado.

Há inúmeros registros de apresentações de participantes dos projetos na comunidade local — escolas, salão de idosos, praças, igreja, associação comunitária e outros espaços locais, extramuros da instituição. Alguns projetos abrangem uma região muito além das fronteiras do bairro. No Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, onde habitam 170 mil habitantes, por exemplo, 16 comunidades são incluídas num projeto.

Um destaque exemplar é a preocupação que existe em vários projetos com a recuperação da memória do local, a história do bairro, de seus personagens. Além de reconstruir a identidade do local, esses projetos contribuem para desenvolver vínculos sociais, tecer redes de solidariedade entre os moradores.

Os projetos que têm como proposta intervir na cena urbana, via uma apresentação ou a elaboração de um cenário de arte, como um grafite, contribuem para a apropriação e ressignificação do espaço público. Transformar uma pichação em um muro com a criação de uma criação artística é uma tarefa árdua. Destaca-se o projeto de pintura dos muros externos da escola local com ilustrações da história do bairro (Zona Leste de São Paulo).

A presença de coordenadores, ou do presidente de uma entidade, é

sempre forte dentro da instituição, na determinação do tipo e modalidade de projeto desenvolvido. Poucas informações foram registradas sobre a demanda da comunidade sobre o tipo de projeto desenvolvido. Ou se houve alguma interação com os moradores para a definição de um projeto. A maioria dos inscritos assinala que desenvolve metodologias participativas, registram, fazem avaliações etc. Mas há poucas referências à interação inicial, preliminar, na definição do projeto. Fica-se na dúvida se ele foi "levado" para a comunidade, ou se ele foi "demandado". Teoricamente, os resultados e as possibilidades de desenvolvimento e sustentabilidade de um projeto são bem diferentes nestes dois casos.

Entre os Projetos Sociais analisados, predominam instituições localizadas na região Sudeste do país — 69,37. Nessa região, o Estado de São Paulo lidera com 104 inscrições (quase 50% do total) e, nesse estado, a maioria (57) está localizada na sua capital. Seguem-se Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Entretanto, estes dados não nos permitem deduzir que a maioria dos projetos socioculturais inscritos se localiza em territórios brasileiros mais desenvolvidos e compostos por contingentes populacionais mais aquinhoados economicamente porque, na atualidade, a pobreza, a exclusão social e as áreas de conflitos sociais localizam-se mais nas regiões urbanas das grandes metrópoles e cidades de grande porte, e não nos pequenos municípios brasileiros ou zonas rurais. Por isto, os programas governamentais de apoio econômico, que buscam criar redes de proteção social, do tipo "Bolsa Família", têm mais impacto em localidades de menor densidade demográfica, localizadas em sua grande maioria nas regiões Norte e Nordeste do país, e eles têm pouca visibilidade nas grandes metrópoles. Se olharmos para o Nordeste, Salvador, Recife e Fortaleza são os polos concentradores das instituições inscritas. Piauí e Alagoas não participaram. Na região Norte, os inscritos concentram-se mais no estado do Pará, basicamente na sua capital, Belém.

Há vários estados que não tiveram instituições participantes como Amazonas, Acre, Roraima, Amapá. A baixa participação da região Sul causou-nos surpresa de um lado e compreensão de outro. Surpresa porque o Sul tem tradição de associativismo, compreensão porque

não são estados com grande número de populações em situação de vulnerabilidade. Entretanto, inicialmente, tínhamos um suposto de que Porto Alegre apresentaria um leque grande de projetos socioculturais e educacionais entre os inscritos, devido à fama que ela alcançou, até no plano internacional, com as edições do Fórum Social Mundial entre 2001-2007 (exceto 2004 que foi na Índia, 2006 na Venezuela e 2007 no Quênia, na África), e por seu longo período de gestão pública governamental com programas participativos do tipo Orçamento Participativo. Mas não foi isto que os dados revelaram: registraram apenas duas inscrições: uma na capital e uma no estado do Rio Grande do Sul.

Uma outra importante observação é sobre a participação das mulheres nos Projetos Sociais. Elas são a maioria, mas elas são invisíveis: como mulheres e como relação de gênero. Sabemos que as mulheres têm construído, nas últimas décadas, o maior movimento social que se tem notícia — o movimento de colocar a sociedade em ação. São as mulheres que compõem, majoritariamente, como participantes e sujeitos principais, os diversos tipos de movimentos sociais que conhecemos. E não apenas os movimentos sociais, também nas ONGs e projetos socioculturais desenvolvidos na sociedade civil, em parceria ou não com as políticas públicas, as mulheres têm sido sempre a maioria. Portanto, uma primeira conclusão: as mulheres estão em todas as formas de redes movimentalistas e não apenas nos movimentos e ações coletivas sobre temas que dizem respeito a si próprias, como saúde, reprodução, sexualidade, corpo, trabalho, discriminação e outros temas/bandeiras das lutas das mulheres, especialmente dos grupos feministas ou focados na questão de gênero. Entretanto, nos Projetos Sociais, elas atuam silenciosamente, não aparece sua presença como mulher, mas como um ente colaborador de um processo, um tanto assexuado (*vide* Touraine, 2007 e Gohn, 2007b).

6. Considerações analíticas sobre os projetos sociais

A nova realidade produzida pela ação de parcerias ou interação da

sociedade civil organizada com órgãos públicos, empresas, ONGs etc. é pouco conhecida dos brasileiros e da maioria das universidades como instituições, assim como tem recebido pouca atenção dos pesquisadores e intelectuais de uma forma geral. Esta faceta nova do Brasil apresenta grupos, instituições e coletivos socioculturais preocupados com a questão social, com crianças e adolescentes que vivem em zonas urbanas desfavoráveis, excluídas socioeconomicamente, mas plenas de vontade de mudar, atuando sempre com muita criatividade. O Brasil desenhado por esses coletivos traz para o palco atores e sujeitos desconhecidos, Projetos Sociais desenvolvidos nas zonas periféricas das grandes capitais, em favelas e em cidades que nem sonhávamos que existiam. Outras, nem tão desconhecidas mas em locais longínquos, como Castanhal, no Pará, revela-nos via projetos que lá se desenvolvem, como o Projeto Chão de Barro, toda a riqueza da cerâmica artesanal local.

Os projetos inscritos no concurso selecionado para este estudo apresentam também profissionais que têm escolhido outros rumos para suas carreiras e vidas, fora dos empregos estáveis, bem remunerados e bem localizados (os quais estão em extinção), atuando como educadores sociais. A maioria desses educadores tem curso superior completo, em áreas das ciências humanas, composta por mulheres, idade média ao redor de 30 anos, e mais de 5 anos de experiência em trabalho com Projetos Sociais. Muitos(as) deles(as) nasceram em locais de pobreza econômica, até mesmo em favelas, alguns(mas) foram criados em instituições caritativas. Por meio do estudo e esforços, emanciparam-se economicamente e hoje são professores de escolas públicas, profissionais liberais, ou trabalham em Projetos Sociais apoiados por órgãos públicos. As marcas de suas trajetórias criaram uma identidade cultural que inclui a solidariedade e o olhar para os excluídos da atualidade. Artes plásticas, visuais e corporais predominam como linguagens mais utilizadas. Eles(as) tiveram aprendizados de educação não formal na trajetória de suas vidas. Por isso transitam com facilidade entre o formal e o não formal.

Certamente, nem tudo são flores e os espinhos são muitos, tratados cotidianamente. Os problemas são de diferentes ordens e

natureza, localizados nas áreas onde atuam, na falta de apoio e de recursos financeiros e estruturais para desenvolverem os projetos, nas próprias instituições patrocinadoras — que na maioria das vezes não ultrapassam os marcos assistenciais, com projetos pontuais que não tem continuidade; dificuldades para atuarem em redes solidárias, para congregarem esforços (*vide* Lavalle, Castelo e Bichir, 2006). Internamente há muitos discursos sobre a necessidade de superar diferenças e diversidades culturais. Mas há dificuldades para colocar estes princípios na prática, congregando esforços, superando divergências. E também dificuldades advindas de carências na formação do educador que atua nos projetos etc. Apesar de esforços "heroicos" de uns, que trabalham voluntariamente e gastam recursos próprios para a compra de material para o trabalho (tintas e pincéis, p. ex., ou roupas para peças), há também o não reconhecimento de membros do próprio local onde a atividade é desenvolvida, a exemplo do relato de uma APM — Associação de Pais e Mestres. Não obstante, um novo campo de ação coletiva está em ação, sob o signo de uma modalidade da educação sempre esquecida, ignorada ou desdenhada: a educação não formal, fundamental para a formação dos indivíduos, parte integrante da constituição dos seres humanos como cidadãos.

Somente as metas de busca da eficácia, competência, resultados, talentos, não resolvem os desafios postos às ONGs e à sociedade. Algo mais é necessário para que se contraponha ao modelo que está implantado no país, exige que as ações das ONGs tenham vínculos efetivos e duradouros com a sociedade civil organizada, com os movimentos sociais e populares, com as associações de moradores, com todos os grupos organizados e com todos aqueles que lutam por direitos sociais no Brasil.

Entidades pertencentes ao terceiro setor, em sua face mais mercadológica, desenraizado do setor associativo/movimentalista, portador apenas de um discurso genérico de inclusão social, têm dificuldades para superar o desafio de incluir os excluídos em processos realmente emancipatórios, porque eles não têm relação de pertencimento, as ações são frutos de ações desterritorializadas, a abordagem focal/emergencial trata e reduz os cidadãos a clientes

usuários de serviços. O trabalho voluntário, individualizado, sem nenhum impacto social no desenvolvimento de uma consciência social, leva somente ao estrelismo, ao *glamour, merchandising* e mercantilização onde o que se busca é agregar valor a uma marca, produto ou pessoa.

Conclusões

Concluímos este livro retomando uma de suas premissas iniciais: a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade. Entretanto, quando é acionada em processos sociais desenvolvidos junto a comunidades carentes socioeconomicamente, ela possibilita processos de inclusão social via o resgate da riqueza cultural daquelas pessoas, expresso na diversidade de práticas, valores e experiências anteriores. Quando presente na fase de escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como observamos em vários dos Projetos Sociais analisados, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não têm espaço nas estruturas curriculares. Ela não substitui a escola, não é mero coadjuvante para simplesmente ocupar os alunos fora do período escolar — chamada por alguns de escola integral ou educação permanente. A educação não formal tem seu próprio espaço, forma cidadãos, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida! Ela tem condições de unir cultura e política (aqui entendidas como *modus vivendis*, conjunto de valores e formas de representações), dando elementos para uma nova cultura política.

Conceituamos a educação não formal como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, ela trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos. Portanto, não isolamos a educação não formal à formação de indivíduos isolados, as aprendizagens e produção de saberes ocorrem em coletivos. Inserimos a educação não formal no universo dos direitos, na

perspectiva da emancipação e autonomia dos sujeitos.

Quando tratamos da educação não formal, a comparação com a educação formal é quase automática. O termo não formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal. Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio, podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização — na família, bairro, clube, amigos, igreja etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. Não contrapomos um tipo de educação ao outro; o ideal é que eles sejam articulados.

Reiteramos neste livro a perspectiva que aborda a educação como promotora de mecanismos de inclusão social. Entende-se por inclusão as formas que promovem o acesso aos direitos de cidadania, que resgatam alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como o de civilidade, tolerância e respeito ao outro; contestam-se concepções relativas às formas que buscam, simplesmente, integrar indivíduos atomizados e desterritorializados, em programas sociais compensatórios e conservadores.

Há argumentos que negam o reconhecimento à educação não formal porque ela estaria substituindo a escola, que é dever do Estado, direito dos(as) cidadãos(ãs). São argumentos equivocados, fundados em abordagens que confundem escola pública com governo, estado e governo, não compreendem as diferentes dimensões da esfera pública.

Em síntese, apresento a seguir os pontos em que minha concepção se diferencia de outros autores:

1. É um processo político-pedagógico, processo sociopolítico, cultural e pedagógico.
2. O eixo central é (ou deve ser) a formação para a cidadania,

voltada para a emancipação social.

3. Não se limita às atividades para classes populares, excluídos etc., embora tenha um campo maior de abrangência nestes setores e segmentos sociais.
4. Não tenciona substituir a escola formal. Não a nega, ao contrário, reafirma sua importância como um direito conquistado!

Referências bibliográficas e indicações de leitura

ADORNO, T. *Educação e emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, Antonio J. *A sociologia na escola*: professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afrontamento. 1992. Biblioteca das Ciências do Homem.

_____; LIMA, Licínio C. Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos. In: LIMA, Licínio C. (Org.). *Educação não escolar de adultos*. Braga: Univ. do Minho, 2006. p. 205-232.

ALMEIDA, Valmir Lima. *Globalização e participação política.* Santa Maria: Un. Federal Santa Maria, 2001.

AMMANN, Safira B. *Ideologia e desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDERSON, Perry. A trama do neoliberalismo. In: *Pós-neoliberalismo*: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ARANTES, Valéria A. A.; GAHHEM, Elie; TRILLA, Jaune (Orgs.). *Educação não formal*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAUMAN, Z. *Community*. Cambridge: Polity, 2001.

BITTENCOURT, Renata e PRADO, Tatiana Ribeiro. *Documentos e Coordenação: Projeto Rumos*: Educação, Cultura e Arte. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007.

BOGADO, Adriana. *Tecendo a política. Itinerários de participação política de mulheres em movimentos sociais contemporâneos na Argentina*, 2009. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Brasília, 31 p.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *CBO — Classificação Brasileira de Ocupações.* Portaria Ministerial n. 397, de 9 out. 2002.

BREMBECK, Cole S. *Program of studies in non-formal education*. East Lansing, Michigan State Univ., 1972.

BRENNAN, Barrie. Reconceptualizing non-formal education. In: *International Journal of Lifelong Education,* v. 16, n. 3, p. 185-200, 1997.

BURBER, Martin. Educação para a comunidade. In: *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 81-101.

CALIMAN, Geraldo. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa/Unesco, 2008.

CANDAU, Vera M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s). Questões e propostas.* Petrópolis: Vozes, 2002.

CARO, Sueli M. P. *Educador social*: proposta de formação e descrição do perfil psicológico. 2003. Tese (Doutorado) — Programa de Psicologia, PUC Campinas, Campinas.

_____; GUZZO, Raquel S. Lobo. *Educação social e psicologia.* Campinas: Alínea, 2004.

CASTORIADIS, Cornéllius. *As encruzilhadas do labirinto 2*: os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COLL, C. Educação, escola e comunidade: na busca de um compromisso. In: Comunidade e escola: a integração necessária. *Pátio. Revista Pedagógica,* Porto Alegre: Artes Médicas, ano 3, n. 10, p. 8-12, 1999.

COOMBS, P. H. *The word educational crisis*. New York: Oxford University, 1968.

_____. Faut-il developper l'éducation périscolaire? In: *Unesco, Perspectives*, v. III, n. 3, p. 315-338, 1973.

_____; AHMED, P. H. *Attacking rural poverty*: how non-formal education can help. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1974.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Contribuições da educação não formal para a construção da cidadania.* Palestra proferida no Instituto Itaú Cultural, 6 dez. 2006.

_____. A contribuição da educação não formal para a construção da cidadania. In: CORTELLA, Mário S.; SIMSOM, Olga R. von; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata et alii. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007, p. 43-52.

COSTA, S. *As cores de Ercilha*: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

ENGUITA, Mariano F. Centros, redes, proyets. In: *Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional.* Curitiba: PPGE Universidade Tuiuti, UTP, v. 4, n. 7, p. 23-39, 2009.

FERNANDES, M. A. Colegiado escolar: espaço para a participação da comunidade. 1998. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Relatório final*: estudo dos cursos de Pedagogia no Brasil, São Paulo, v. 1, 2008.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil*: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. v. 4. Série Educação Cidadã.

_____. A questão da educação formal/não formal. *Institut International des Droits de l'enfant — IDE.* Sion, Suíça, 2005.

_____. *Pedagogia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GAVIA, Margarita F.; GUILLÉN, Diana (Orgs.). *América Latina*: los derechos y las prácticas ciudadanas a la luz de los movimientos populares. Buenos Aires: Clacso, 2009.

GOHN, Daniel. *Autoaprendizagem musical. Alternativas tecnológicas.* São Paulo: Annablume,

2003.

GOHN, M. G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Cidadania negada*. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. G. Os conselhos de educação e a reforma do Estado. In: CARVALHO, Maria do Carmo A. A.; TEIXEIRA, Ana Cláudia C. (Orgs.). Conselhos gestores de políticas públicas. *Revista Pólis*, São Paulo: Pólis, n. 37, 2000.

_____. *Teoria dos movimentos sociais.* 7. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Educação não formal e cultura política.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Primeira edição 1999.)

_____. *Conselhos gestores e participação sociopolítica.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Movimentos sociais e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Associativismo em São Paulo: novas formas e participação no planejamento urbano da cidade. In: NUNES, Brasilmar Ferreira (Org.). *Sociologia de capitais brasileiras*: participação e planejamento urbano. Brasília: Líber Livro. p. 129-178, 2006.

_____. *O protagonismo da sociedade civil. Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 14, n. 50, p. 17-38, jan./mar. 2006.

_____. *Não fronteiras*: universos da educação não formal. São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2007.

_____. Educação não formal e o educador social. In: *Revista Ciências da Educação*. Americana, ano X, n. 19, p. 121-140, 2º sem. 2008.

_____. *Novas teorias dos movimentos sociais*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

GOHN, M. G. *Movimentos e lutas sociais na história do Brasil.* 5. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. *Revista Eccos,* v. 11, n. I, p. 23-38, jan./jun. 2009.

GRACIANI, Maria Stela S. *Pedagogia social de rua*. *Análise e sistematização de uma experiência de vida.* 4. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

GROPPO, Luís A. O princípio sociocomunitário e a integração sistêmica na educação: algumas considerações. *Revista de Ciências da Educação*, Americana: Centro Unisal, ano 8, n. 14, p. 131-149, 2006.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais.* São Paulo: 34, 2003.

LAVALLE, A. A. G.; CASTELO, G.; BICHIR, R. Redes, protagonismos e alianças no seio da sociedade civil. ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 30., Caxambu, 2006.

LIMA, Licínio (Org.). *Educação não escolar de adultos*: iniciativas de educação e formação em contexto associativo. Braga: Univ. do Minho, 2006.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal. 2008. Dissertação (mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Tuiuti, Paraná.

_____. Diálogos e fronteiras com a educação não formal e educação sociocomunitária. In: *Revista Ciências da Educação*. Americana, ano X, n. 18, p. 99-122, 1º sem. 2008.

MIRZA, Christian Adel. *Movimientos sociales y partidos políticos en América Latina*. Buenos

Aires: Clacso, 2006.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S.; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras chaves em educação não formal*. Campinas: Setembro/CMU/Unicamp, 2007.

PÉREZ, Victor J. Ventosa. *Intervención socioeducativa*. 2. ed. Madri: CCS, 1999.

PETRUS, A. *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel, 1998.

PETRUS, A.; ROMANS, M.; TRILLA, J. *De profesión*: educador(a) social. Barcelona: Paidós, 2000.

POSTER, Cyril; ZIMMER, Jurgen. *Educação comunitária no terceiro mundo.* Campinas: Papirus, 1995.

PUTNAM, R. D. *Bowling alone*. New York: Simon & Schuster, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCHA, S. *Seminário Educação, Pobreza e Desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 17 out. 2006.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. *Projeto globalização e educação. Reforma educacional, justiça social e políticas de inclusão*. São Paulo: Inst. Paulo Freire, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: INBERNÓN, Francisco. *A educação no século XXI*: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Poderes instáveis em educação,* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente.* Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ (Org.). *Democratizar a democracia.* Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNET, R. A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, P. *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento, 2003.

SILVA, Ronalda. *Educação comunitária. Além do estado e do mercado*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIMSON, Olga R. von; PARK, Margareth; FERNANDES, Renata (Orgs.). *Educação não formal. Cenários da criação.* Campinas, Unicamp/Centro de Memória, 2001.

_____. *Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo, Instituto Itaú Cultural, 2007, p. 13-44.

SIRVENT, Maria Teresa et alii. Revisión del concepto de educación no formal. *Cuadernos de Cátedra*, Buenos Aires: UBA, 2006.

_____. *Educación de adultos*: investigación, participación, desafios y contradicciones. 2. ed. Buenos Aires: Mino Dávila, 2008.

SVAMPA, Maristella. *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno/Clacso, 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo. *O local e o global*: limites e desafios da participação cidadã. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, Carlos A. *A política da educação não formal na América Latina.* São Paulo: Paz e

Terra, 1992.

_____; MITCHELL, T. R. *Sociology of education*: emerging perspectives. New York: State Univ N. York. Publ., 1998.

TOURAINE, A. O método da pesquisa ação. *Revista Estudos Cebrap.* v.1, n. 2, 1982.

_____. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

TOURAINE, A. *Un nouveau paradigme*: pour comprendre le monde d´aujourd'hui. Paris: Fayard, 2005.

TRILLA, Jaune. *La educación fuera de la escuela*: ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Editorial Ariel, 1993.

_____. El sistema de educación no formal: definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. In: SARRAMONA, J. (Org.). *La educación no formal.* Barcelona: Ceac, 1992. p. 9-50.

_____. A educação não formal. In: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria A. *Educação formal e não formal*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.

VIDAL, Jussara. *Um diálogo entre a política cultural e a educação não formal*: contribuições para o processo de constituição da cidadania das pessoas com deficiência, 2009. Dissertação (mestrado) — Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Coleção Questões da Nossa Época

A nova **coleção questões da nossa época** integra os projetos comemorativos dos 30 anos da Cortez Editora. Neste recomeço, seleciona textos endossados pelo público, relacionados a temáticas permanentes das áreas de Educação, Cultura Brasileira, Serviço Social, Meio Ambiente, Filosofia, Linguagem, entre outras. Os autores reconhecidos pelo público discutem conceitos, instauram polêmicas, repropõem questões com novos olhares.

A Cortez Editora, ciente do seu dever e compromisso ante a sociedade, estimula uma discussão permanente, oferecendo volumes curtos, de leitura rápida e agradável. Ao voltar seu olhar retrospectivo, constata um caminho percorrido em que se fortaleceu a ordem da consciência e da liberdade. Dirigindo o olhar para o futuro, projeta o desejo da reatualização dos temas que caminham com a comunidade e o mundo em mudança. Em novo formato, a **Coleção** divulga autores prestigiados e novos autores. Mantém seu compromissoom a cultura brasileira, bem como para os temas abordados por importantes intelectuais estrangeiros.

Sobre a Autora

Maria da Glória Gohn, socióloga, doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1983); fez pós-doutorado na New School of University, New York (1996/97). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, atualmente é também professora do Programa de pós-graduação em Educação da Uninove. Pesquisadora I do CNPq, é secretária do RC 47 da Associação Internacional de Sociologia. Publicou os seguintes livros: *Reivindicações Populares Urbanas* (Cortez, 1982); *Movimentos Sociais e Luta pela Moradia* (Loyola, 1991; *Movimentos Sociais e Educação* (Cortez, 2009, 7ª ed.); *Teoria dos Movimentos Sociais* (Loyola, 2008, 7ª ed.); *Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania* (Cortez, 2003, 3ª ed.); *Educação Não-Formal e Cultura Política* (Cortez, 2008, 4ª ed.); *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica* (Cortez, 2007, 3a ed.); *Movimentos Sociais no início do Século XXI* (Vozes, 2007, 3ª ed.); *O Protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos Sociais, ONGs e Redes Solidárias* (Cortez, 2008, 2ª ed.); *Não Fronteiras: Universos da Educação Não Formal* (Itaú Cultural, 2007); *Novas teorias dos entos sociais* (Loyola, 2009, 2ª ed.).

Sobre a Obra

A educação não formal é uma área de conhecimento de aprendizagens e saberes. Está presente em ações e projetos sociais da sociedade civil, em cursos universitários no campo da Educação, e em políticas sociais governamentais. É um tema fundamental na contemporaneidade, parte do processo sóciopolítico, cultural e pedagógico de formação dos indivíduos para a cidadania e sua emancipação social. Este livro focaliza a educação não formal em três momentos: primeiro – o conceito, seu campo, repertório, e diferenças em relação a outras práticas sócio-educativas. Segundo, aborda o papel do educador social – o profissional que atua na educação não-formal e ajuda a construir com o seu trabalho territórios de cidadania. Terceiro, apresenta exemplos de processos de educação não-formal em espaços associativos como: movimentos sociais, redes associativas civis, fóruns e conselhos de gestão compartilhada.

Pinóquio educador

Rosa, Sanny S. da
9788524922763
128 páginas

Compre agora e leia

Em tom de conversa, e levando em conta as experiências vividas pelos educadores, a autora faz uso do personagem Pinóquio, de Carlos Collodi (e de outras contribuições da literatura), para pensar o papel da escola e dos professores na sociedade contemporânea e questionar algumas verdades "consagradas" pelo senso comum pedagógico.

Compre agora e leia

Educação superior

Silva, Aida Maria Monteiro
9788524922411
240 páginas

Compre agora e leia

Educar em Direitos Humanos na Educação Superior tem

sido um dos desafios e ao mesmo tempo uma necessidade, considerando que essa temática ainda é pouco trabalhada, nos projetos institucionais, nos currículos e nos projetos de pesquisa e extensão. Este livro foi elaborado com esse objetivo, na perspectiva de subsidiar a formação dos/as que atuam na Educação Superior, nas dimensões do ensino, da pesquisa e extensão, e está direcionado a todos/as que têm compromisso com a construção de uma sociedade mais humana, solidária e no respeito às diferenças na diversidade, compreendidas como riquezas culturais e identitárias.

Compre agora e leia